



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO CÉSAR DOS SANTOS

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA
EM ESTUDANTES DE LICENCIATURAS A DISTÂNCIA DA UEMA^{net}**

**BELÉM - PARÁ
2023**

FERNANDO CÉSAR DOS SANTOS

**A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA
EM ESTUDANTES DE LICENCIATURAS A DISTÂNCIA DA UEMA^{net}**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Graduação em Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos.

**BELÉM - PARÁ
2023**

FERNANDO CÉSAR DOS SANTOS

**A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA
EM ESTUDANTES DE LICENCIATURAS A DISTÂNCIA DA UEMA^{net}**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Graduação em Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos
(ICED/UFPA - Orientadora)

Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos
(ICEN/PPGSP/UFPA - Avaliador Interno)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
(PPGED/UFPA - Avaliador Interno)

Profº Drº Waldir Ferreira deAbreu
(PPGED/UFPA - Avaliador Interno)

Profa. Dra. Katiane da Costa Cunha
(PPGESA/UEPA - Avaliadora Externa)

Prof. Dr. José Aloysio Bzuneck
(PPEdu/UEL - Avaliador Externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que é o nosso grande arquiteto do universo, por todas as forças a cada novo dia e pelas bênçãos concedidas.

Aos meus pais, José de Ribamar e Lila Léa (in memoriam), pela minha vida e pelos ensinamentos.

A minha esposa Ana Lívia, que me apoiou e me confortou durante toda essa jornada, contribuindo para que eu tivesse tempo para me dedicar aos estudos, obrigado!

Aos meus filhos, Gabriel e Miguel, os amores da minha vida, que estão sempre ao meu lado durante todo momento e pela compreensão de me aguardarem a cada viagem e que fazem, essas são as pessoas da minha vida.

Em especial, agradeço a Prof.^a Dr.^a Máely Ferreira Holanda Ramos, por ter me recebido como seu orientando, de doutorado em educação, obrigado pela confiança no meu trabalho, pelo respeito, pela sua compreensão e por ter me ensinado muito mais do que qualquer outro momento da minha vida profissional.

Aos meus colegas do grupo de estudo Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC/PPGED/UFPB), quero agradecer-lhes pelos momentos, que passamos juntos, nas reuniões, apresentações e seminários, esses debates contribuíam para fortalecer os meus conhecimentos.

A Coordenação da UEMA-net e as Coordenações dos cursos de Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia, pela valiosa colaboração dessa pesquisa.

Por fim, os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta tese.

LISTA DE SIGLAS

AGA	Superintendência de Gestão Ambiental
AHTEUEd	Acesso e Habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitário na Educação a Distância –
ARA	Autorregulação da Aprendizagem
AVA	Ambiente Virtual de Avaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Educação
CECEN	Educação Ciências Exatas e Naturais
CE-MA	Conselho Estadual do Maranhão
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN	Conselho Superior Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEFIL	Departamento de Educação e Filosofia
EaD	Educação a Distância
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INEP	Educação Superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Politécnico de Leiria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MP	Medida Provisória
MSLQ	Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem
NEAC	Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento
Nead	Núcleo de Educação a Distância
Nied	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
OLSQ	Online Self-Regulated Learning Questionnaire
PP	Projetos Pedagógicos
PPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública

PROCAD	Programa de Capacitação Docente
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TAS	Teoria da Aprendizagem Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TIDE	Tempo Integral de Dedicção Exclusiva
TSC	Teoria Social Cognitiva
UAB	Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMAnet	Núcleo de Tecnologias para Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

- Figura 1 - Mapa dos polos da UEMA/UEMAnet no Estado do Maranhão, 2021. 25
- Figura 2 - Esquema bidirecional dos fatores comportamentais, ambientais e pessoais que compõe a Reciprocidade Triádica, de acordo com a Teoria Social Cognitiva. 36
- Figura 3 - Esquema das características relacionadas à Agência Humana, de acordo com a Teoria Social Cognitiva. 38
- Figura 4 - Esquema das Fontes de Autoeficácia, segundo a Teoria Social Cognitiva. 42
- Figura 5 - Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento, conforme a Teoria Social Cognitiva. 46
- Figura 6 - Fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem, de acordo com a Teoria Social Cognitiva. 50

CAPÍTULO 4

- Figura 2 - Reciprocidade Triádica segundo a Teoria Social Cognitiva, 1986. 77

CAPÍTULO 7

- Figura 1 - Nuvem de palavras feita a partir das respostas de estudantes universitários em cursos de licenciatura – EaD (UEMAnet) sobre suas percepções quanto à formação na modalidade de ensino, em 2022. 132
- Figura 2 - Árvore de palavras do termo “experiência”, retirado do corpus textual composto pelas respostas dos estudantes universitários de licenciaturas EaD, 2023. 133
- Figura 3 - Árvore de palavras do termo “dificuldades”, retirado do corpus textual composto pelas respostas dos estudantes universitários de licenciaturas EaD, 2023. 134

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 5

- Tabela 1 - Frequências e percentuais dos escores gerais relativos às percepções de Autorregulação Acadêmica e classificação por pontos, 2022. 106
- Tabela 2 - Média e desvio padrão das respostas derivadas da Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA), aplicada aos estudantes universitários em cursos de licenciatura a distância - UEMANet, 2022. 108
- Tabela 3 - Média e desvio padrão das respostas derivadas da Escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitário na Educação a Distância desenvolvida, aplicada aos estudantes universitários em cursos de licenciatura a distância - UEMANet, 2022 111

CAPÍTULO 7

- Tabela 1 - Classificação, frequência e percentual dos participantes quanto à Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior - EaD, 2023. 128
- Tabela 2 - Média e desvio padrão das respostas derivadas da Escala de Autoeficácia Acadêmica do Ensino Superior (AEFS) elaborado por Guereiro-Casanova; Polydoro (2010), aplicada aos estudantes universitários em cursos de licenciatura a distância - UEMANet, 2022. 129
- Tabela 3 - Levantamento frequencial dos termos com conteúdo categorial dispostos nas respostas dos participantes, com frequência = ou >5, 2023. 132

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 1 e 2

Quadro 1 - Percorso histórico do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), 2019...	23
Quadro 2 - Fluxograma do percurso da tese intitulada “Autorregulação da aprendizagem e Autoeficácia acadêmica em estudantes de licenciaturas a distância da Uemanet”, proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, em 2023.	72

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A Educação a Distância em Foco.....	17
1.2 EaD no Estado do Maranhão: UEMA/UEMANet.....	21
CAPÍTULO 2.....	65
2 DELIMITAÇÃO DA TESE.....	65
2.1. Tese, justificativa do estudo e problema de pesquisa.....	65
2.2 Objetivos da Proposta de Tese.....	68
CAPÍTULO 3.....	69
3 ESTRUTURA DA TESE.....	69
3.1 Quanto ao formato.....	69
3.2 Quanto ao percurso metodológico.....	69
CAPÍTULO 4.....	73
4.1 Artigo 1.....	73
CAPÍTULO 5.....	85
5.1 Artigo 2.....	85
CAPÍTULO 6.....	96
6.1 Artigo 3.....	96
CAPÍTULO 7.....	119
7.1 Artigo 4.....	119
CAPÍTULO 8.....	143
8.1 Considerações Finais da Tese.....	143
REFERÊNCIAS GERAIS.....	146
APÊNDICE A - Questionário de Caracterização dos Participantes.....	159
APÊNDICE B - Escala de Autoeficácia.....	161
APÊNDICE C - Escala de Autorregulação.....	163
APÊNDICE D - Escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas.....	165
ANEXO A - Solicitação de Autorização/UEMANet.....	166

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) é bastante estruturada no país e, por meio das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)s, vem provocando as pesquisas em educação a se voltarem para as reflexões e análises sobre o processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, dados os desafios inerentes à essa modalidade. Nos últimos anos a procura pelo ensino EaD aumentou consideravelmente. Contudo, os desafios ainda são muitos e entre eles é necessário pontuar a questão em relação a como garantir que o processo de ensino/aprendizagem em EaD proporcione cada vez mais a autonomia necessária para que os estudantes possam ter sucesso na realização de suas atividades, por exemplo. Essa autonomia deve ser compreendida como um procedimento positivo e esperado, necessário para uma aprendizagem de qualidade. Desta forma, o objetivo desta tese é analisar as percepções de estudantes do Ensino Superior, na modalidade EaD dos cursos de licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem, investigando as possíveis implicações no contexto acadêmico. Nesta pesquisa objetivou-se analisar as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade EAD, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem, investigando as possíveis implicações no contexto acadêmico. Para o desenvolvimento dessa pesquisa adotou-se a Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura como perspectiva teórica, levando em consideração, sobretudo, os estudos relacionados a autorregulação da aprendizagem e autoeficácia no contexto acadêmico. Esta tese está estruturada em um formato de quatro artigos. O primeiro teve como objetivo discutir os conceitos da autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia acadêmica e suas contribuições para compreensão dos processos cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional. Aplicou-se pesquisa bibliográfica à luz da Teoria Social Cognitiva, tendo como foco o processo de desenvolvimento da autorregulação e das crenças de autoeficácia os quais são importantes conceitos para a compreensão de como os indivíduos observam, julgam e agem sobre seus próprios comportamentos e como estruturam, monitoram e avaliam sua aprendizagem. O segundo artigo teve como objetivo discutir o conceito de autoeficácia acadêmica e suas contribuições para a compreensão dos processos comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional. Neste trabalho foi possível identificar que as crenças de autoeficácia acadêmica são necessárias para o desenvolvimento das capacidades pessoais de realização e concretização de objetivos, em particular, no domínio da realização acadêmica. O terceiro artigo teve como objetivo descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre a autorregulação da aprendizagem. Foi realizada pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa, com estatística descritiva simples. A coleta de dados foi realizada por meio de envio de dois questionários eletrônicos (e-survey's), construídos no Google Forms. O primeiro relativo a dados referentes à autorregulação da aprendizagem, Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA), aplicado a 205 estudantes; e o segundo envolvendo o levantamento de informações sobre acesso e habilidades tecnológicas em ambiente virtual, Escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitário na Educação a Distância (AHTEUEd), aplicado a 72 participantes. Como principais resultados, é possível verificar que os estudantes se percebem como tendo boa aprendizagem autorregulada, apesar da pesquisa ter identificado também dificuldades quanto ao gerenciamento do tempo de estudo e algumas dificuldades no acesso e na habilidade para uso de tecnologias digitais e ambientes virtuais. O quarto artigo teve como objetivo descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica. A metodologia utilizada foi classificada como quanti-qualitativa, contou com a coleta de dados realizada a partir do envio de um questionário eletrônico (e-survey's), Escala de Autoeficácia

Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (AEFS), construídos no Google Forms. Participaram 205 estudantes, deste 45 apontaram, de forma textual e opcional, suas percepções quanto à formação na modalidade a distância. Como principais resultados, é possível verificar que os estudantes se percebem como tendo boas crenças de autoeficácia, a despeito das dificuldades inerentes à aprendizagem neste contexto. Portanto, a partir das pesquisas realizadas para a conclusão desta tese foi possível compreender a importância da TSC e dos construtos de autorregulação e autoeficácia para promover um processo de aprendizagem mais autônomo e independente, fatores necessários para o sucesso na modalidade EaD, como demonstrou a literatura e as pesquisas sobre o tema.

Palavras-Chave: educação a distância; teoria social cognitiva; autorregulação da aprendizagem; autoeficácia acadêmica; estudantes universitários.

ABSTRACT

Distance Learning - EaD is already quite structured in the country and, through the new Information and Communication Technologies - ICTs, has been causing research in education to turn to reflections and analyzes on the teaching and learning process in virtual environments, given the challenges inherent to this modality. In recent years, the demand for EaD teaching has increased considerably. However, the challenges are still many and among them it is necessary to point out the issue of how to ensure that the teaching/learning process in EaD increasingly provides the necessary autonomy so that students can succeed in carrying out their activities, for example. This autonomy must be understood as a positive and expected procedure, necessary for quality learning. In this way, the objective of this thesis is to analyze the perceptions of Higher Education students, in the EaD modality of the degree courses in Geography, Music, Philosophy and Pedagogy, about their beliefs of academic self-efficacy and self-regulation of learning, investigating the possible implications in the context academic. This research aimed to analyze the perceptions of higher education students, in the distance learning modality, about their beliefs of academic self-efficacy and self-regulation of learning, investigating the possible implications in the academic context. For the development of this research, Albert Bandura's Social Cognitive Theory (TSC) was adopted as a theoretical perspective, taking into account, above all, studies related to self-regulation of learning and self-efficacy in the academic context. This thesis is structured in a four-article format. The first aimed to discuss the concepts of self-regulation and academic self-efficacy and their contributions to understanding the cognitive, metacognitive, behavioral and motivational processes related to the educational context. Bibliographical research was applied in the light of the Social Cognitive Theory, focusing on the development process of self-regulation and self-efficacy beliefs, which are important concepts for understanding how individuals observe, judge and act on their own behaviors and how they structure, monitor and assess their learning. The second article aimed to discuss the concept of academic self-efficacy and its contributions to the understanding of behavioral and motivational processes related to the educational context. In this work, it was possible to identify that academic self-efficacy beliefs are necessary for the development of personal capacities for achievement and achievement of goals, in particular, in the field of academic achievement. The third article aimed to describe the perceptions of higher education students, in the distance modality, on self-regulated learning. Field research was carried out, with a quantitative approach, with simple descriptive statistics. Data collection was carried out by sending two electronic questionnaires (e-survey's), built in Google Forms. The first refers to data referring to self-regulation of learning, Academic Self-Regulation Scale (AAS), applied to 205 students; and the second involving the survey of information on access and technological skills in a virtual environment, Scale of Access and Technological Skills of University Students in Distance Education (AHTEUEd), applied to 72 participants. As main results, it is possible to verify that students perceive themselves as having good self-regulated learning, despite the research having also identified difficulties regarding the management of study time and some difficulties in accessing and in the ability to use digital technologies and virtual environments. The fourth article aimed to describe the perceptions of higher education students, in the distance modality, about their academic self-efficacy beliefs. The methodology used was classified as quantitative and qualitative, with data collection carried out by sending an electronic questionnaire (e-survey's), Academic Self-Efficacy Scale for Higher Education Students (AEFS), built on Google Forms. 205 students participated, of which 45 indicated, in a textual and optional way, their perceptions regarding training in the distance modality. As main results, it is possible to verify that students perceive themselves as having good self-efficacy beliefs, despite the difficulties inherent to learning in this context. Therefore, from the research carried out for the conclusion of this thesis, it was possible to understand the importance of SST and the constructs of self-regulation and self-efficacy to

promote a more autonomous and independent learning process, factors necessary for success in distance learning modality, as demonstrated in the literature. and research on the topic.

Keywords: distance education; cognitive social theory; learning self-regulation; academic self-efficacy; University students.

APRESENTAÇÃO

O atual contexto em que vivemos resulta em um novo perfil dos estudantes, com novas preocupações e possibilidades que poderão contribuir para o aprendizado. Considera-se importante analisar as mudanças que ocorrem neste contexto a partir da aplicação de metodologias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas, motivacionais e comportamentais, possibilitando aos estudantes, avaliando e monitorando a eficácia do uso de estratégias de aprendizagem em seus estudos (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006a; SIMÃO, 2004).

Nesse sentido, o desenvolvimento dessa pesquisa poderá contribuir com os professores, estudantes em relação a compreensão da importância da utilização de estratégias promotoras da autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia no contexto acadêmico. Assim, busca-se investigar a construção da autonomia do aluno, por meio desses construtos, em seu processo de formação acadêmica, considerando o contexto das novas metodologias e tecnologias, no âmbito da Educação a Distância (EaD).

Ressalta-se que durante o mestrado foram investigadas as dificuldades com a escrita acadêmica de alunas do curso de Pedagogia, na modalidade da Educação a Distância (EaD), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet). No referido estudo, percebemos que para além das dificuldades na formação básica das alunas que incluíam, em alguns casos, estarem inseridas em um meio ou contexto familiar iletrado, as crenças de que elas poderiam escrever textos próprios e autorias era um fator dos mais limitantes. Essas limitações ficavam evidentes na forma de cópias, ou plágios, de textos acadêmicos ou não, mas com os quais elas se identificavam (SANTOS, 2015). Naquele momento não foi trabalhada com as alunas por meio da perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC), até este momento ainda não tinha sido apresentado a essa teoria.

Quando propus um projeto de doutorado para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) não conhecia os conceitos de autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica, relacionados a TSC, desenvolvida pelo educador Albert Bandura. Contudo, o meu interesse em compreender as dificuldades que os (as) estudantes (as) passam no contexto de cursos de Formação de Professor, principalmente aqueles desenvolvidos na modalidade EaD, me fez perceber que a TSC poderia contribuir para uma ampliação e melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos discentes com a escrita acadêmica. Eu havia realizado meu mestrado em Linguística Aplicada investigando as dificuldades com a escrita acadêmica de alunas do curso de Pedagogia a distância da UEMANet,

e nesta pesquisa ficou evidente que estas alunas tinham dificuldades na produção de textos acadêmicos provocados, entre outros fatores, por uma baixa autoestima. Assim, a descrença nas suas capacidades de produzir textos originais e autorais gerava textos em boa parte plagiados (SANTOS, 2015).

Desta forma, entrei em contato com os conceitos da autorregulação e autoeficácia acadêmica no início do processo de orientação para a produção da tese de doutorado. Estes conceitos foram importantes neste momento, pois trouxeram uma perspectiva mais abrangente e ao mesmo tempo mais aprofundada, envolvendo a compreensão da importância dos fatores psicológicos para o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, auxiliaram na compreensão prática de como os mecanismos internos do sujeito, relacionados à formulação de metas, podem produzir o sucesso nos estudos. Desta forma, a compreensão dos processos que possibilitam a aprendizagem é um ganho fundamental, não apenas para o objeto da pesquisa, mas para a minha vida acadêmica. O estabelecimento da meta de ingresso no doutorado e aprofundamento das minhas competências enquanto professor e pesquisador são demonstrativos do quanto a TSC e os seus construtos são relevantes para o desenvolvimento do aprendiz.

A TSC, desenvolvida por Albert Bandura, parte da premissa de que todos nós, sujeitos, interagimos com o meio em que vivemos, influenciando e sendo influenciados por ele. Desta forma, os sujeitos são capazes de operar mudanças no curso de suas próprias ações, pensamentos e emoções (BANDURA, 1986). Assim, no interior desta teoria, os conceitos de autorregulação e autoeficácia são fundamentais no caminho da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos e, portanto, serão fundamentais para essa pesquisa que envolve estes construtos no contexto da formação de estudantes dos cursos de licenciatura a distância da UEMAnet.

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepção de estudantes e Professores, projeto desenvolvido pela minha orientadora, Prof^a Dr^a Maély Ferreira Holanda Ramos (ICED/ UFPA), integrando as áreas de educação, psicologia e segurança pública e de acordo com o parecer do CE, N^o 3.788.991. Este projeto tem na TSC o suporte para a compreensão do desenvolvimento dos mecanismos da autorregulação e das crenças de autoeficácia em estudantes e docentes, ou seja, envolvendo os processos de ensino/aprendizagem e de sucesso e satisfação profissional, ligados às práticas docentes bem-sucedidas.

A investigação envolvida neste projeto guarda-chuva, ao qual esta proposta de tese incorpora, passa pela observação de conceitos como as crenças de eficácia, tanto individuais como coletivas, a autorregulação, o desengajamento moral e a satisfação no trabalho. Estes

eixos são fundamentais, pois norteiam a problemática central do projeto guarda-chuva que visa compreender como professores formadores, formandos, em formação e estudantes percebem a docência no que diz respeito à ideia de satisfação no trabalho, relacionando-a ao mecanismo de autorregulação e às crenças de eficácia.

A proposta de tese indicada no meu projeto envolve o TSC e a investigação sobre o comportamento humano, temas que balizam as reuniões dos estudantes participantes do Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC/PPGED/UFGA), sendo coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Maély Ferreira Holanda Ramos (ICED/UFGA). O referido grupo de estudo possui participantes nos níveis de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) ligados à dois Programas de Pós-Graduação da UFGA, o de Educação (PPGED) e o do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP), além de estudantes egressos que atuam nas redes públicas de ensino e em diferentes órgãos de segurança pública no estado do Pará.

Essa organização acadêmica levou o NEAC a possuir importantes publicações em periódicos qualificados em áreas como educação, psicologia e interdisciplinares. Assim, a TSC baseará nosso trabalho pois integra, perfeitamente, nossa concepção sobre o processo de ensino/aprendizagem, já que investiga o desenvolvimento e o comportamento humano e como aspectos internos e externos ao sujeito podem influenciar as ações e o desenvolvimento dos indivíduos, inclusive no contexto educacional e de formação profissional. Para isso, serão analisadas as perspectivas teóricas que visam explicar o comportamento humano, mas, sobretudo, objetivam compreender como se produz a aprendizagem dos estudantes (BANDURA, 1986, 2005). Neste contexto, destaca-se a autorregulação e a autoeficácia, conceitos-chave da Teoria Social Cognitiva.

Destaca-se que a TSC tem sido explorada no campo educacional, contribuindo de forma decisiva para a investigação e o conhecimento dos processos de aprendizagem, entre outros fenômenos típicos desse campo (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004; RAMOS, 2015). O livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, publicado em 1986 (BANDURA, 1986), apresentou uma sistematização importante dos construtos propostos pelo autor, em uma única obra. Em outro livro intitulado “Teoria Social Cognitiva, conceitos básicos”, Azzi e Polydoro, juntamente com o próprio Bandura, oferecem a apresentação dos construtos em uma obra com artigos originais de Bandura traduzidos para o português, com desdobramentos para o campo da educação (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Considera-se que a produção bibliográfica da TSC na área de educação tem crescido nos últimos anos (RAMOS, 2015). Neste caminho, têm-se importantes nomes como referência não só no conhecimento sobre a teoria, mas também na relação da perspectiva teórica com a

prática em sala de aula, como Dale Schunk, Barry Zimmerman, Anita Woolfolk, Frank Pajares entre outros. Contudo, apesar de existir uma expressiva produção sobre a TSC e os contextos de ensino-aprendizagem. É neste contexto que esta pesquisa está inserida. É um investimento sociocognitivo no diálogo com a TSC para investigar a percepção da autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica de estudantes dos cursos de licenciatura a distância da UEMAnet e contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as estruturas psicológicas do sujeito e do meio externo que influenciam na capacidade de ensino/aprendizagem, a partir dos processos metacognitivos, comportamentais e motivacionais, propostos por Bandura (1991). Em última instância, este trabalho tem como grande meta proporcionar ferramentas de autorreflexão e autoconhecimento a estudantes e professores, formados e em formação, para que consigam promover mudanças internas que viabilizarão a construção da melhor versão de si, enquanto aluno e profissional formado. Além disso, contribuir com as instituições de ensino fornecendo informações relevantes a respeito de temas que podem auxiliar no planejamento e aperfeiçoamento das estratégias de ensino.

O interesse pela educação e as questões que envolvem o processo de ensino aprendizagem são, sem dúvida, profundamente relacionados com o meu percurso profissional. Por isso, e por acreditar ser importante para a compreensão das minhas escolhas nesta pesquisa, exponho aqui um pouco da minha trajetória profissional que tem sido fator decisivo para meus questionamentos, e que estão relacionados à minha prática.

Faço parte do corpo docente da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), estando vinculado ao Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL), ligado ao Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais (CECEN). Leciono as disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia, assim como aquelas ligadas ao Núcleo Comum, que são oferecidas em outros cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. Ainda, nesse contexto, desenvolvo com os estudantes projetos de extensão desde 2013 e de pesquisas desde 2015 até o atual momento.

Em 1994, iniciei meus estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia, também na UEMA, me formando em 1999. Em 2001, fui aprovado no concurso para o cargo de professor auxiliar 40 horas, com Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE), para o curso de Pedagogia, para a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2013, a partir de um convênio celebrado entre a UEMA/PPG e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), fui aprovado na seleção de ingresso para um Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Linguística Aplicada. Apesar de nova para mim, a área de linguística me atraiu por me permitir trabalhar com uma temática que muito me interessa que é

o letramento acadêmico e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação em relação à escrita acadêmica no contexto de educação a distância (EaD). Além dessa pesquisa se associar à linguística, ela também dialoga com problemáticas importantes e análises próprias da área de Educação.

Assim, em 2015 defendi a dissertação de mestrado, intitulada **A concepção de trabalho acadêmico de alunas de um curso de pedagogia a distância**: um estudo de caso. Este estudo rendeu frutos e resultou na publicação de alguns trabalhos acadêmicos, (KERSCH; SANTOS, 2017) e de um livro, resultado da dissertação (SANTOS, 2019).

Importante também na minha trajetória, sem dúvida, foi a experiência relacionada à UEMAnet. Este núcleo que integra a estrutura da UEMA desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a EaD, oferecendo cursos técnicos, abertos, de especialização e graduação. Em 2013, tive a oportunidade de ter a experiência nessa modalidade na graduação, como professor nos cursos de Música, Pedagogia, Filosofia, Geografia e Física, onde lecionei as disciplinas de sociologia da educação e política educacional brasileira. Atuando como professor destas licenciaturas em EaD também tive a oportunidade de produzir todo o material pedagógico das disciplinas, que são as aulas gravadas, webconferências e um e-book da disciplina de sociologia da educação. Além de, atuar como professor, tive também experiência como tutor e orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação e da pós-graduação em Gestão Escolar e Psicologia da Educação.

Por conta dessa experiência, muitas questões surgiram acerca das dificuldades na escrita das alunas. Desta forma, durante o mestrado foram investigados os problemas enfrentados pelas alunas do curso de Pedagogia em relação à escrita acadêmica, mais especificamente na construção dos seus TCCs. As alunas cujos trabalhos foram analisados, integravam o curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade da EaD, da UEMA por meio da UEMAnet.

A minha trajetória no Ensino Superior, com experiência tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade à distância, alimentou ainda mais o interesse por aprofundar e ampliar a investigação dentro do campo da EaD. Para a tese de doutorado foi ampliado o número de cursos selecionados (Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia) e, conseqüentemente, o número de estudantes envolvidos. A intenção é continuar investigando as dificuldades dos estudantes, contudo, nesta etapa da formação, tendo como objeto a autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem dos estudantes; se eles as possuem e como elas estão relacionadas.

Entendo que essas questões têm o propósito de contribuir com a compreensão desse tema atual e que possui o potencial para o desenvolvimento social, por meio da educação, que é a minha principal inquietação. Compreender o processo de aprendizagem de futuros docentes,

investigar seus processos de autorregulação e autoeficácia, como aprendem, quais dificuldades e autonomia etc. Considero que tais aspectos são muito importantes para ajudar a melhorar o quadro da formação docente no país.

Neste momento, sigo na perspectiva de ampliar a pesquisa, com a intenção de compreender ainda mais as possibilidades referente a dimensão da EaD no contexto da formação de professores e como os estudantes agem diante dessa modalidade educacional. Para essa análise a TSC será uma perspectiva teórica fundamental e os construtos de autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica serão apreendidos como elementos centrais e servirão para observar o processo de ensino e aprendizado dos estudantes neste contexto.

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Educação a Distância em Foco

No Brasil e no mundo as mudanças sociais e culturais produziram transformações em todos os setores da vida humana. A emergência das Tecnologias Digitais (TD) no contexto do ensino e da internet configuram-se como importantes mudanças, sendo ferramentas que podem contribuir com o ensino de maneira individual e coletiva. As TD estão associadas à EaD, mais especificamente, ao desenvolvimento do trabalho docente e discente nos ambientes digitais (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). É preciso localizar a “Educação a Distância como um fenômeno do século XXI” (GIOLO, 2018, p. 74). No entanto, é preciso assinalar que tal afirmação envolve uma série de eventos históricos e políticos, que não são objeto desta pesquisa, mas que serão discutidos visando favorecer a contextualização do objeto de estudo desta proposta de tese.

A EaD já existe no mundo há quase um século e no Brasil ela existe desde a década de 1920 (FRANCO et al., 2006, p. 2). Nesse contexto, a educação no Brasil ficou durante muito tempo destinada à educação supletiva ou de formação profissional de nível básico. Cabe destacar que a EaD no Brasil surge com cursos feitos por correspondência, contando com o apoio da rádio e da televisão. Assim, em 1990, com a rápida aceleração das Tecnologias Digitais (TD) e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), surgem os primeiros programas oficiais por meio da EaD, como os voltados para a formação continuada de professores da rede pública. São exemplos dessas iniciativas o Projeto Nave, em São Paulo (ALMEIDA, 2001); o Projeto Virtus, em Recife (NEVES; CUNHA FILHO, 2002); o Projeto do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied)/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realizado em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM) (MUGNOL, 2009, p. 344).

Segundo Giolo (2018), outras iniciativas foram adotadas, como o da criação da Subsecretaria de Programas de Educação a Distância, no interior da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, em 1995 (BRASIL, 1995), e da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, em 1996 (BRASIL, 1996). A criação

dessa Secretaria contribuiu com a expansão dessa modalidade, associada a utilização de novas tecnologias de aprendizagem.

Para Oliveira et al. (2019) ampliando essas ações, foi aprovado um novo Decreto Nº 5.159/2004, dando uma nova definição à atuação da SEED, que passou a nortear, redistribuir, suplementar e coordenar todas as ações dos diversos atores sociais na EaD. De acordo com essa perspectiva histórica, ainda no ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação para todos os níveis de ensino, coloca o ensino a distância, naquele momento, como uma modalidade utilizada para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 1996).

Assim, este passa a ser o principal marco regulatório, que fica destacado no seu Art. 87. Seguindo esse avanço, ainda no ano de 1996 – é criada a SEED, pelo Ministério da Educação. A EaD surge, então, oficialmente no Brasil, tendo como base legal para essa modalidade a LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entretanto só foi regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto Nº 5.622/2005 que revogou os Decretos Nº 2.494 de 10/02/98, e Nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (BRASIL, 2005).

No ano de 2004, por meio do MEC, foram desenvolvidos vários programas para a formação inicial e continuada de professores, por meio da EaD. Entre eles o Próletramento e as Mídias na Educação. Essas ações resultaram em outro marco importante, que foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria entre o MEC, estados e municípios. Em seguida entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que trata das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior (BRASIL, 2006), além da capacitação de gestoras(es) e outros trabalhadores da educação básica por meio da EaD (GOMES, 2009). Visava, também, “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Em seguida entra em vigor o Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).

Nos dias atuais, existem duas modalidades de educação, a presencial, que se refere à oferta dos cursos regulares, onde professores e estudantes encontram-se em um mesmo local, denominado de sala de aula; e a modalidade a distância, que ocorre por meio do uso de TIC's, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2009). Assim a EaD corresponde "ao fenômeno recente e à volumosa presença da modalidade a distância na educação formal, usufruindo das mesmas prerrogativas que a modalidade presencial" (GIOLO, 2018).

Segundo Giolo (2018), a partir da análise dos relatórios estatísticos do Censo da Educação Superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os primeiros dados da educação a distância apareceram no ano 2000 e se referiam, exclusivamente, a instituições públicas. Os dados relativos às instituições de ensino da rede privada começaram a aparecer apenas em 2002. Isso significa que, na década de noventa do século passado, foram lançadas as bases para que esse processo adquirisse corpo material e chegasse aonde chegou. No Brasil, essa modalidade vem sendo constantemente implementada por meio de políticas públicas educacionais.

Durante o ano 2007 foi aprovado o Decreto N° 6.320/2007, que amplia ainda mais a atuação dessa Secretaria, passando a formular, propor, avaliar e supervisionar a oferta de EaD no Brasil, em todos os níveis de ensino, com o objetivo de universalizar e democratizar a educação superior (BRASIL, 2007).

Segundo Lessa (2011) "o ordenamento jurídico serve para reger e regular a vida em sociedade, objetivando a harmonia social, garantindo direitos e cumprimento dos deveres. Com a criação de normas, o Estado traz para si a capacidade de sanar conflitos sociais". Nesse sentido, foi um avanço para a EaD a sua normalização, que adquire importante amparo legal. Assim, a EaD passa a ter seus efeitos legais, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9.394 e pelo Decreto N° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que, em pouco tempo, foi modificado pelo Decreto N° 2.561, de 27 de abril de 1998, alterando a redação dos Art. 11 e 19. Em seguida, foi revogado pelo Decreto N° 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que definia a EaD em seu Art. 1° da seguinte forma, caracteriza-se a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e TIC (BRASIL, 2017).

Atualmente, é possível citar o Decreto N°9.057, de 25 de maio de 2017, que revogou o Decreto N° 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que passa a Regular o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N°9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando define a EaD, e amplia a sua oferta, entre outros pontos com a seguinte redação:

Art. 1.º considera-se a educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios de tecnologia de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades por estudantes e profissionais da educação nas diversas regiões e em tempos diversos. Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017).

A partir da compreensão sobre EaD, apresentada pelo Decreto N° 9.057/2017, se constrói o entendimento de que a EaD necessitava de “[...] pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros” (BRASIL, 2017) para assim poder desenvolver as atividades de ensino nessa modalidade. Destaca-se também o Art. 4° ao definir que as atividades que são presenciais como as tutorias, avaliações, estágios e as práticas profissionais e de laboratório, além das defesas de trabalhos, previstas nos Projetos Pedagógicos (PP), serão realizadas na sede da instituição ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2017).

A apresentação da EaD, neste Decreto N° 9.057/2017, dá margem a existência de vários conceitos relacionados a essa modalidade, sempre sendo apresentados os pontos em comum. Assim, quando se procura definir a EaD, as definições transitam, basicamente, entre três eixos: a separação espacial entre professor/aluno (KEEGAN; HOLMBERG; MOORE, 1991; CHAVES, 1999); a metodologia de ensino/aprendizagem (MOORE, 1973; PETERS, 1973; CHAVES, 1999).

Nesse contexto, a mudança apresentada pelo Decreto N° 9.057/2017 em relação ao Decreto N° 5.622/2005, no novo Decreto a EaD deixa de ser compreendida como uma forma de ensino de autoaprendizagem apresentada por meio de suporte de informação, onde os recursos didáticos eram estáticos. A partir desse Decreto essa modalidade passa a necessitar da atuação dos professores como mediadores dessa prática pedagógica, que envolve as TICs. Segundo Sousa (2012) e Martins (2006), esta seria a transição de um processo de ensino e aprendizagem passivo/receptivo para um processo mediado e interativo.

Por meio deste Decreto N° 9.057/2017, que regulamenta a LDB N° 9.394/96 vem consolidar a EaD, dando a essa modalidade as garantias institucionais da educação formal. Segundo Giolo (2018) "a dupla modalidade, com as mesmas prerrogativas, é construída, na sequência, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (BRASIL, 1996), o que possibilitou a sua rápida ampliação, além de abrir o espaço para ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades da educação, incluindo a educação continuada, conforme apresentado no seu texto:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1° A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2° A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3° As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996).

Ainda, segundo o Art. 80 no § 4º, "A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá", os seguintes aspectos, de acordo com os incisos deste parágrafo, que contribuirão para a divulgação e alcance dessa nova modalidade educacional, "I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão [...] II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus aos concessionários de canais comerciais." (BRASIL, 1996). Ramalho et al. (2012, p. 5), destaca que legal e historicamente essa modalidade educacional tem recebido um tratamento diferente de educação, dessa forma, necessitando de um apoio administrativo, financeiro e pedagógico também diferenciado, conforme tratado no referido o § 4 e nos incisos I, II e II do Art. 80 da (LDB).

Outra norma que contribuiu para reforçar a manutenção da proposta do EaD foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou no período de 2001 a 2010, aprovado pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Este plano tinha como objetivo a construção de políticas e programas que objetivavam a melhoria da educação. Entre os objetivos propostos para o ensino superior, estava o da "educação a distância e tecnologias educacionais" que apresentou o um diagnóstico, observado no processo de universalização e democratização do ensino, sendo levado em consideração os déficits educativos e as desigualdades regionais no Brasil, onde, os desafios da educação, podem ter na modalidade de EaD um fundamental apoio. "Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral" (BRASIL, 2001). Todas essas mudanças são fundamentais para essa modalidade, tendo em vista serem propostas que ainda estão sendo colocadas em prática. Essas Leis, Decretos, Medidas Provisórias, tiveram papel fundamental no fortalecimento, institucionalização e expansão dessa modalidade de ensino no Brasil.

1.2 EaD no Estado do Maranhão: UEMA/UEMAnet

A Universidade Estadual do Maranhão é a maior instituição de ensino superior pública do Estado, estando presente em praticamente todo o território. A sua estrutura pedagógica/administrativa está presente, também, em todos quatro Centros e vinte Campus da UEMA, por meio de inúmeros cursos, intermediados pela UEMAnet que tem como mantenedora o Governo do Maranhão (SERRA et al., 2019).

Segundo dados do Censo Escolar 2020, elaborado pelo Inep sobre o Maranhão, muitos professores que atuam no ensino básico não possuem graduação ou não são formados na área

em que atuam. No Ensino Fundamental, por exemplo, atuam 65.201 professores, sendo que 31.947 atuam nos anos iniciais e 39.042 atuam nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 62,3% têm nível superior completo (58,9% em grau acadêmico de licenciatura e 3,4%, de bacharelado) e 31,3% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,5% com nível médio ou inferior. Quer dizer, quase 40% dos professores que atuam no Ensino Fundamental, no período levantado pelo Censo, não possuem formação no Ensino Superior. Assim, não é difícil entender que esse quadro era bem mais problemático nos anos 90. Foi esse cenário que fez com que, a partir de 1997, a UEMA implementasse a modalidade EaD. Desta forma, obteve em 1998 uma concessão extraordinária do Conselho Estadual do Maranhão (CE-MA) e iniciou um curso de formação de professores, denominado de “Magistério 2001”, voltado para formação de professor (SERRA et al., 2019).

Nesse contexto, foi criado o Núcleo de Educação a Distância (Nead) no ano 2000, seguido do oitavo credenciamento do MEC para universidades brasileiras atuarem com cursos a distância e do início, em 2001, do curso de licenciatura em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O Nead assume a responsabilidade pela concepção, difusão, gestão e avaliação de projetos em EaD, com vistas ao atendimento dos diversos níveis e modalidades da educação, como a formação de profissionais nas diversas áreas de conhecimento, em nível médio, ensino profissional, ensino superior e formação continuada (SERRA et al., 2019).

Em 2005, o Nead passou por uma reformulação e chegou a ser denominado UEMAnet. Essa nova concepção incorporou-se a representação social do nome e imagem da UEMA e algumas mudanças foram implementadas, ampliou o papel do núcleo para não somente conceber, mas articular e fomentar projetos junto às instâncias dos Centros de Ciências e de Estudos Superiores e dos Campus da UEMA, redimensionou o espectro da sua atuação para além dos âmbitos da EaD, incorporando na sua prática, toda e qualquer ação de caráter educacional, independente da sua natureza presencial ou a distância, que pudesse ser mediada por algum instrumento tecnológico. O Quadro 1, define os principais momentos da trajetória de evolução da EaD na UEMA.

Quadro 1 - Percurso histórico do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet), 2019.

ANO	ACONTECIMENTOS
1998	Nova versão do Programa de Capacitação Docente - PROCAD, resolução N° 73/98; Primeiras Experiências em EaD - Curso de Magistério em Nível Médio - Magistério 2001.
2000	Criação do Núcleo de Educação a Distância - NEAD (Resolução N° 239/2000)
2001	Autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionamento do Curso de Magistério em Nível Médio – Magistério 2001; Formação de professores leigos com atividades na rede pública do Estado do Maranhão (Portaria N° 2.216, de 11 de outubro de 2011 - MEC).
2002	Primeiro processo seletivo para acesso ao Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais.
2004	Abertura de novas vagas para o Curso de Magistério das Séries Iniciais (participação de novos municípios maranhenses).
2005	Abertura do primeiro seletivo para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, na modalidade a distância; Abertura do primeiro seletivo para o curso de bacharelado em Administração a distância; Curso piloto da Universidade Aberta do Brasil; Alteração da denominação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) para Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet), pelo Conselho Universitário da UEMA.
2008	Aprovação de projetos de cursos, junto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), para formação inicial e continuada.
2009	Implantação dos Cursos: Licenciatura em Pedagogia; Pedagogia complementação e Licenciatura em Filosofia.
2011	Expansão da pós-graduação com os cursos de: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão da Saúde, Educação do Campo, Ensino da Genética e Psicologia da Educação.
2012	Oferta de 13 Cursos Técnicos – e-TEC.
2014	Implantação de Sistema de Controle Acadêmico; Oferta de Cursos Abertos.
2015	Lançamento da Revista TICs & EaD em Foco – publicação <i>online</i> , científica e multidisciplinar.
2017	Oferta de mais duas Especializações: Educação Especial/Inclusiva e Gestão Escolar/Educacional; e de duas licenciaturas: Geografia e Música.
2018	Aprovado, pela CAPES, o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, modalidade semipresencial, com suporte EAD pela UEMANet
2019	Oferece o curso de Especialização "Ciência é 10" (CAPES) integrante do programa "Ciência na Escola", do MEC, MCTIC e CNPq, voltado para professores de ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Relançamento da Plataforma de curso livres da UEMA - que passa a ser conhecida como Plataforma ESKADA

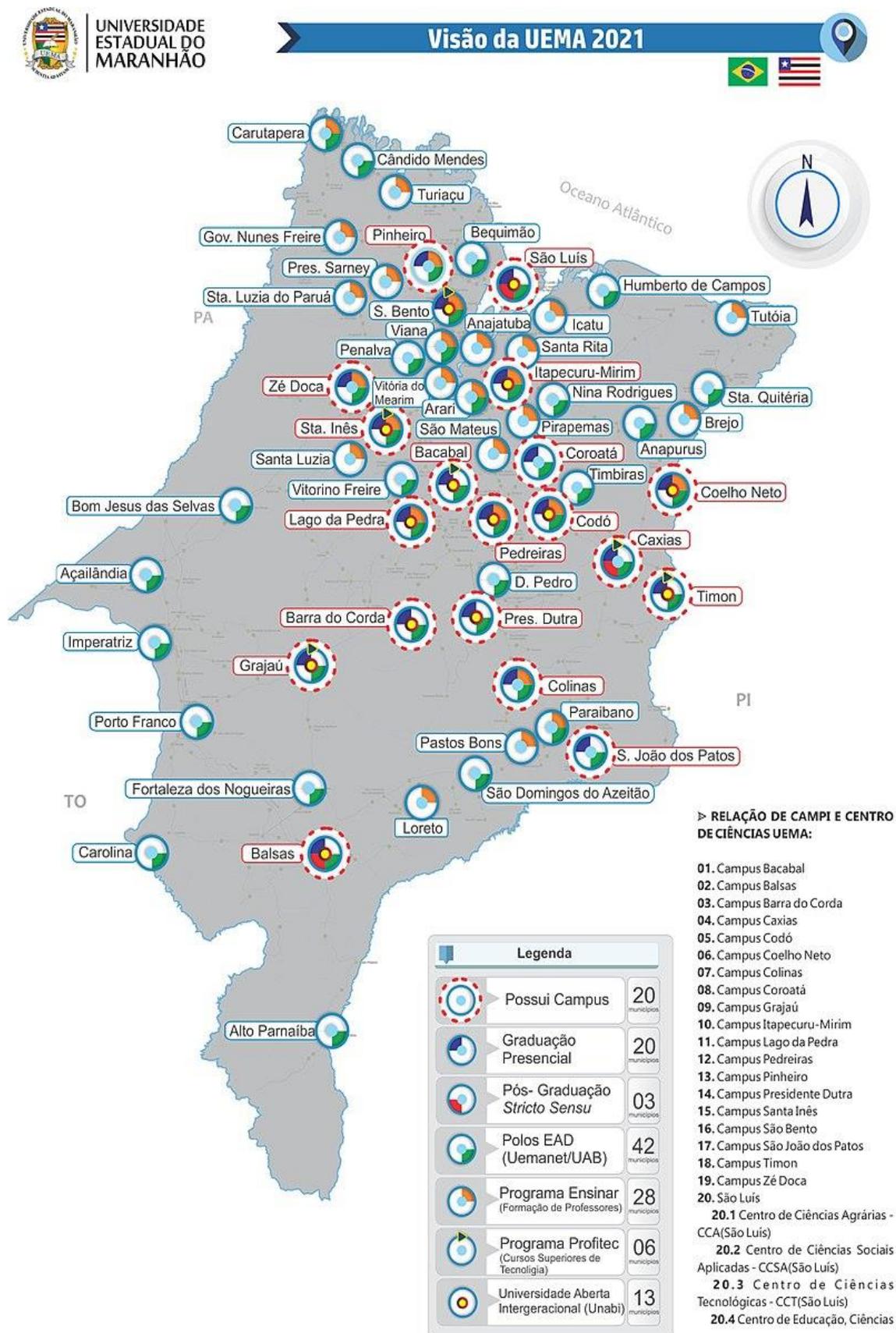
ANO	ACONTECIMENTOS
2020	Seminário "Pontes Entre Presencial e Digital", fruto de uma parceria entre a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade de Coimbra Oferta de mais duas Especializações: Gestão Escolar/Educacional e Psicologia da Educação; Abertura de dois novos pólos de apoio presencial a EaD; Formação de 1.600 professores da UEMA para atuação com o ensino emergencial remoto; Parceira Capes/UEMA para oferta de 300 mil vagas para formação de professores para Educação online em todo Brasil; Oferta de cursos FICs EAD, parceria com o MEC
2021*	Recebe o Selo Boas Práticas, premiação promovida pela Superintendência de Gestão Ambiental (AGA/UEMA) da Universidade Estadual do Maranhão

Fonte: Adaptado de Serra et al. (2018) com base nos documentos da UEMA (Resolução N° 73/98; Resolução N° 239/00 - CONSUN/UEMA; Resolução N° 65/08 – CONSUN/UEMA).

*informações levantadas até novembro de 2023.

Nessa dinâmica de formação, mais de 40 mil estudantes residentes em todos os 217 municípios do Estado já concluíram suas formações. A UEMAnet está presente em 42 polos (municípios) de apoio presencial e possui 16 cursos técnicos, 11 cursos de graduação, 13 cursos de pós-graduação Lato Sensu e 14 cursos abertos, além de vários cursos de aperfeiçoamento. Na Figura 1, é possível observar o alcance da UEMAnet no Estado do Maranhão, além de ser possível visualizar um panorama feito pela própria UEMA. Os dados usados para a construção do mapa são de 2019. Não há um mapa com dados mais atualizados, pois a pandemia de 2020, que se estendeu até 2021, além das interrupções nas aulas, nas entradas de novos estudantes, nas formaturas, atraso no retorno das aulas, provocou o atraso na renovação dos dados que compõem o mapa.

Figura 1 - Mapa dos polos da UEMA/UEMAnet no Estado do Maranhão, 2021.



Fonte: UemaNet (2023).

Na Figura 1 nota-se o papel da UEMAnet na formação de nível superior em geral, mas, sobretudo, na formação docente em todo o Estado do Maranhão. Tais informações corroboram a necessidade de analisar a formação que está sendo oferecida e em que medida os estudantes constroem sua aprendizagem. Assim, para que seja melhor construída a investigação e análise dos processos de autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica dos estudantes das licenciaturas em EaD, é preciso pensar a própria modalidade.

1.3 Problematizando a Educação à Distância

A EaD é uma modalidade de ensino consolidada no Brasil que, por meio das novas TICs, vem provocando modificações e novas reflexões em relação à educação e aos processos de ensino/aprendizagem. A procura por essa modalidade, nos últimos anos, aumentou de forma considerável, porém ainda são muitos os desafios a serem superados como, por exemplo, em relação a melhor metodologia a ser aplicada, visando que o processo de ensino/aprendizagem proporciona cada vez mais autonomia aos educandos diante da realização de suas atividades. Essa autonomia deve ser compreendida como um procedimento positivo e esperado, necessário para uma aprendizagem de qualidade. Contudo, cabe ao educando um nível elevado de responsabilidade e comprometimento com o seu processo de aprendizado (GOTTARDI, 2015).

Os dados estatísticos disponibilizados no Censo 2021, a considerar a série histórica de 2011 a 2021, indicam um crescimento de matrícula na EaD de 274,3%, enquanto que cursos presenciais sofreram queda de 8,3%. Só em 2021 foram matriculados mais de 3,7 milhões de estudantes em cursos a distância, representando 41,4% da totalidade. Esses dados devem provocar reflexões quanto aos cursos nessa modalidade e o que representam no sistema educacional brasileiro. A região nordeste registrou queda de 2,0% no número de matrículas, sendo um recuo de 10,6% nas matrículas presenciais e crescimento de 24,8% nos cursos EaD. Para o Estado do Maranhão, foram matriculados 57.844 estudantes em cursos EaD, de um total de 190.216 estudantes matriculados no Ensino Superior no Estado. A EaD representa 30,4% das matrículas do estado. O número de estudantes em EaD ainda é menor que no presencial, mas o crescimento é significativo (INEP, 2022).

A EaD no Brasil é tratada a partir da comparação com a modalidade presencial e essa comparação leva sempre em consideração o entendimento panorâmico sobre o que de fato é a EaD. Essa modalidade possui aspectos positivos, entretanto, é necessário superar os grandes desafios que ainda existem para que possa cumprir os objetivos a ela associados. Assim, é

necessário analisar a qualidade de ensino apresentada nos cursos e a relação professor/aluno/tutor (GOTTARDI, 2015).

Segundo Pereira e Rodrigues (2021), a EaD é caracterizada por processos de ensino-aprendizagem que utilizam diversas mídias como ferramentas para a transmissão do conhecimento. Por meio do acesso e uso da internet, apresenta como benefício a realização de estudos, pesquisas e a formação intelectual também adquiridos em espaços e tempos assíncronos, possibilitando também a comunicação entre professores e estudantes. Apesar desses benefícios, apresenta diversos desafios, como a "superação de desigualdades, capacitação profissional e tecnológica e desconfiança do mercado [...]". A EaD enfrenta muitos desafios no seu desenvolvimento e aceitação da sociedade, enfrentando problemas na formação de seus professores e alunos" (PEREIRA; RODRIGUES, 2021, p.2). Assim, o ensino nessa modalidade enfrenta desafios tanto pelos docentes, quanto por discentes, principalmente aqueles relacionados à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (MOREIRA et al., 2020). Segundo Moreira et al. (2020), a capacitação, ou não, dos docentes e discentes para o uso das TICs na educação está profundamente relacionada à motivação ou a falta dela no trabalho com as tecnologias educacionais, tão necessárias para o funcionamento da EaD.

Nesse contexto, Pereira e Rodrigues (2021) orientam que, para que se possa ter um bom desempenho de um curso a distância, o estudante deve possuir conhecimentos básicos em informática, caso contrário pode refletir negativamente nas competências do educando frente ao curso. Cabe às instituições de ensino proporcionar aos estudantes acesso à internet, reservando no ambiente físico dos polos um espaço para acesso a essa tecnologia. Moreira et al. (2019) discutem a importância da infraestrutura para uma capacitação adequada, tanto de estudantes como de professores. É fundamental, portanto, que o professor possua as habilidades necessárias para desenvolver a sua prática pedagógica por meio dessas tecnologias, podendo, assim, orientar os estudantes, buscando novos métodos de transmitir conhecimentos, além de acompanhar e auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades. Estes aspectos envolvem diretamente a formação de professores para desempenhar sua docência neste contexto, considera-se este um importante problema que impacta a qualidade do ensino a distância (ARRUDA; SILVA; BEZERRA, 2020).

A falta de habilidades em relação ao uso das tecnologias e a falta de acesso a uma internet de qualidade para ser usada durante as atividades, tanto por parte dos estudantes como por parte dos professores, ainda é um desafio para a EaD, o que gera desconfiança da sociedade em relação aos cursos ofertados na modalidade. De acordo com Aragão e Muniz (2020, p.1), a solução dos governos de adotar a EaD sem assegurar condições para sua implementação, nem

sequer levar em consideração que o Brasil é um país de maioria pobre, dessa forma, sem ter condições de adquirir um computador ou telefone ou um plano de acesso à Internet, essas carências colocam em risco o direito constitucional ao ensino. Como existe o conhecimento dessa deficiência no acesso às tecnologias, a qualidade ofertada pela EaD ainda é bastante questionada. É necessária uma contínua transformação desse processo de ensino, que além de acompanhar os avanços das tecnologias, deve propor saídas para os obstáculos no acesso às tecnologias digitais. Neste sentido, segundo Sidney et al. (2020), a qualificação dos professores é fundamental, porque os docentes precisam ter acesso, conhecimento e competência para usar as TICs, para acompanhar o desenvolvimento que lhes permitam modificar o aproveitamento tanto na sala de aula, quanto fora dela.

Contudo, a desconfiança em relação ao ensino por meio da EaD não é a única questão a ser enfrentada. As instituições que oferecem cursos a distância se deparam com um importante número de evasão. Para o Estado do Maranhão, entre 2019 e 2021, por exemplo, do total de estudantes matriculados em IES, 23,2% abandonaram os cursos presenciais, enquanto 29,8% evadiram dos cursos EaD. Se observarmos, este é um período que cobre a etapa da pandemia, onde a modalidade EaD não deveria sofrer tanto impacto, mas mesmo assim o número de evasão é maior.

Este é, inclusive, um fator de avaliação da qualidade do curso, logo, talvez seja o maior problema a ser resolvido. Segundo Oliveira e Bittencout (2020), muitos estudantes que buscam o EaD, já tentaram o ensino presencial regular, o abandonaram, e viram no Ensino à Distância a possibilidade de continuar seus estudos. Contudo, novamente, não conseguiram prosseguir. Os autores apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, pois as razões para a evasão podem ser muitas e, dentre elas, apontam para as duas mais frequentes como sendo dificuldade de conciliar estudo e trabalho e dificuldade de organização do tempo. Assim, é possível perceber que apesar das questões referentes ao uso de tecnologias serem presentes, os estudantes que abandonam os cursos à distância o fazem por questões pessoais. Desta forma, é possível inferir que um fator decisivo para a conclusão do curso é o rendimento do aluno. A percepção de que não está conseguindo ter sucesso no seu ensino/aprendizagem, impulsiona o aluno para a evasão. Este é um fator que poderia ser bastante impactado positivamente se os cursos se preocupassem mais com a autorregulação da aprendizagem e autoeficácia dos estudantes.

Entende-se, no entanto, que a modalidade EaD impulsionou mudanças, ainda em operação, na educação de forma mais ampla. Nesse sentido, segundo Moran (1998), há uma transformação no próprio conceito de presencialidade, ou seja, as características deste novo

meio de comunicação conduzirão a uma modificação na forma de ensinar e aprender, incluindo a própria modalidade presencial. A questão da presencialidade foi, em contexto de pandemia, ainda mais ampliada e reelaborada. De acordo com Moraes e Brito (2020), que implementaram pesquisas a partir de postagens de estudantes nas redes sociais sobre suas dificuldades com o Ensino a Distância, ao lado das dificuldades com o uso e adaptação de estudantes e professores às tecnologias digitais, a questão da presencialidade foi o maior impacto e um dos principais desafios. Segundo os autores, com a pandemia e a necessidade de afastamento, o Ensino a Distância foi visto como a solução para a continuidade do ensino. Contudo, o que foi feito, de fato, foi o transplante dos conteúdos e metodologias do ensino presencial, para o ensino remoto sem muita adaptação (MORAES; BRITO, 2020, p.393). Estudantes e professores tiveram que se adaptar em semanas. Desta forma, a questão da presencialidade foi redefinida para todos pois estavam, todos, à distância.

As tecnologias tiveram um papel determinante na expansão do ensino a distância, por meio de ferramentas no ambiente virtual, visando com que professores e estudantes se adaptem a esse novo modelo de educação, o que evidenciou a importância do conhecimento na utilização dessas ferramentas virtuais. Essas tecnologias ainda estão distantes das práticas desenvolvidas no cotidiano dos professores, seja pelo motivo da falta de uma formação inicial ou continuada, seja pelo motivo da falta de investimentos em políticas públicas para aquisição de computadores (equipamentos) e internet de qualidade e que atendam todas as regiões do país. Esses desafios têm efeitos negativos para o funcionamento da EaD. A utilização do AVA, por exemplo, fica prejudicada devido a falta de conhecimento básico sobre informática (CÓRDOBA; LEITE, 2020), sendo essa a principal ferramenta que possibilita que haja a efetividade do processo de ensino e aprendizado. É no espaço do AVA que são desenvolvidas as atividades, avaliações, fóruns, apresentações e onde ficam disponíveis filmes, vídeos, livros e artigos, além de ter espaço para as redes sociais, que são utilizadas também como instrumentos de ensino e aprendizado (DELGADO et al., 2008; CORRÊA, 2007).

Nessa perspectiva, outras dificuldades também são apresentadas no contexto educacional da EaD, o que implica diretamente no avanço dessa modalidade como uma ferramenta que possa contribuir para a democratização do ensino, com a qualidade ideal para promover o desenvolvimento do estudante. É possível visualizar as principais dificuldades do ensino a distância, no Brasil, apontadas por vários autores que estudam a temática e as possibilidades de melhoria neste campo. Portanto, apresentam-se, aqui, o que se considera um conjunto de autores representativos para as discussões sobre os desafios e as possibilidades do EaD.

Segundo Amarilla Filho (2011), a questão estrutural precisa ser apontada como necessária. Para que os professores possam empregar suas estratégias de aprendizagem e os estudantes possam usufruir delas da maneira mais eficaz, é importante que o ambiente de ensino-aprendizagem seja o mais adequado possível e ofereça toda a tecnologia necessária para que estudantes e professores possam desenvolver suas ações.

Pode-se articular a essa questão a perspectiva de Freitas (2013) e Bento (2012), de acordo com Freitas (2013) as cidades brasileiras, de forma geral, ou não possuem internet ou a conexão é muito lenta. Desta forma, o autor discute a necessidade, como também assinalou Pereira e Rodrigues (2021), de engajamento do Estado e da sociedade em geral, com o processo de ensino-aprendizagem. Tanto as instâncias governamentais como as empresas privadas de internet, por exemplo, deveriam se comprometer com os objetivos educacionais do país. Martins e Ribeiro (2019) apontam para o fato de que o engajamento dos estudantes do EaD seria, também, um fator que poderia possibilitar uma melhoria, já que a partir desse comprometimento do aluno com essa modalidade de ensino, ele estaria disposto a cobrar por melhorias estruturais de ensino-aprendizagem.

Sobre as questões estruturais, ainda é possível apontar, também, para a carência, mencionada por Bento (2012), de técnicos em informática capazes de dar suporte especializado a estudantes e professores e que estejam à disposição das universidades. Estes profissionais, quando tendo experiência em plataformas virtuais de ensino, podem auxiliar tanto os estudantes na realização das atividades e manejo da plataforma, quanto aos professores na criação de atividades, gravação de vídeos e dinamização constante da própria plataforma (FREITAS, 2013).

Para Bento (2012), além das questões estruturais, no âmbito institucional e público, a EaD encontra como desafio a falta de conhecimento básico na área de informática por parte de muitos estudantes além, é claro, da falta de acesso a computadores e internet de qualidade. Córdoba e Leite (2020) chamam atenção para o fato de que, mesmo os professores, em muitos casos, também possuem dificuldade de acesso à uma internet de qualidade e muitos possuem dificuldades na preparação e gravação de aulas, além da produção de um material que possa amparar de forma adequada os estudos autônomos dos estudantes.

Por isso, Amarilla Filho (2011) evidencia a absoluta necessidade de que os professores permaneçam, continuamente, se capacitando para que possam atuar de maneira sempre positiva. Portanto, para que esses desafios sejam superados, os professores precisam buscar, constantemente, novos conhecimentos, aprender novas metodologias, aprimorar suas habilidades de trabalho no mundo digital, e produzir estratégias de aprendizagem cada vez mais

capazes de motivar e envolver os estudantes do EaD. É claro que não é possível responsabilizar os professores pelos problemas encontrados na formação em EaD. Existem múltiplas questões que impedem qualquer conclusão nesse caminho. Contudo é necessário evidenciar que o professor possui um lugar significativo na relação ensino/aprendizagem em EaD e que ele tem um papel chave no desenvolvimento da autorregulação do aluno e da sua própria que, nessa modalidade de ensino, tem uma importância crucial. Por conta disso, é preciso que sua formação nesta direção seja uma preocupação nos cursos de licenciatura.

A respeito da motivação dos estudantes, esse é um elemento muito importante no ensino da EaD. Capeletti (2014) aponta a falta de disciplina e autonomia do aluno como uma das dificuldades mais profundas dessa modalidade. A autora considera que os estudantes precisam desenvolver disciplina de estudo, sobretudo quando está inserida no Ensino a distância, que demanda muito mais da capacidade de autogerenciamento por parte do próprio aluno. Essa dificuldade do aluno, que pode levá-lo a não ter sucesso nas suas atividades e, portanto, a perder motivação, também gera outra grande dificuldade do ensino EaD no Brasil, que é a evasão (CAPELETTI, 2014).

Costa (2017) aborda essa questão chamando atenção para o fato de que a evasão voluntária na modalidade EaD tem sido tema de investigação nos últimos anos, pois afeta estudantes, instituições, tanto públicas como privadas, como a sociedade em geral. Para o autor, as dificuldades encontradas pelos estudantes ao longo do curso que geram a evasão, são pré-existentes ao seu ingresso na universidade.

Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 6) salientam que “[...] a falta de informações sobre o perfil de entrada dos participantes quanto às suas características motivacionais, cognitivas, demográficas e profissionais, hábitos e estratégias de aprendizagem [...]”, desfavorecem o desenho adequado de cursos na modalidade a distância, pois é preciso conhecer o aluno, entender do que ele necessita para que seja capaz de realizar seu aprendizado de forma independente e autorregulada. Para isso, Oliveira e Piconez (2017) e Pereira e Rodrigues (2021) defendem que é preciso que o poder público pense a EaD em suas particularidades e que isso apareça nos processos de avaliação da educação superior e na interação entre os indicadores de qualidade e as universidades. A EaD precisa ser observada de forma diversa ao ensino presencial.

Apesar das dificuldades apresentadas é sempre possível apontar possibilidades de melhorias que podem ser implementadas para contribuir com a qualidade dessa modalidade e assim ser possível essa alternativa à modalidade presencial. Entretanto, superar essas dificuldades ainda requer um debate profundo sobre a EaD e um maior orçamento que possa

atingir as regiões mais distantes do nosso país, por meio de uma internet de qualidade. Contudo, essa política tem que estar ligada diretamente com a formação de professores para que esteja atualizada a essa nova demanda da sociedade.

Os desafios apresentados na modalidade a distância e as possibilidades de melhoria, podem contribuir para o aprendizado dos estudantes. Nesse caso, aprender passa a ser um processo dinâmico, onde demanda a ação dos sujeitos. Em um processo dinâmico de aprendizado, os estudantes organizam novas informações por meio do pensamento crítico e criativo, estimulados por tarefas de aprendizagem, difíceis, relevantes, autênticas, desafiadoras e que são diferentes de acordo com a sua preferência, ritmo e capacidades. O ensino praticado pelos professores, nesse contexto da EaD, tem possibilidades de construção de novos conhecimentos, novas habilidades, qualificação dos educadores e um ambiente equipado em cada universidade para que o professor e o aluno possam ter um acesso com mais qualidade ao ambiente virtual (PEREIRA; RODRIGUES, 2021).

É possível imaginar que os desafios, com o decorrer do tempo, serão minimizados, o que poderá reduzir os riscos de evasão dos estudantes que estudam por meio do ensino a distância (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006). Na EaD, a tecnologia empregada é um aspecto importante, mas não deve ser a sua principal finalidade. Mais importante que isso é definir qual o seu objetivo – se é a formação ou a informação dos sujeitos.

Para além da questão tecnológica, condição *sine qua non* para a modalidade EaD, é preciso analisar como o aluno aprende neste contexto. Para Capeletti (2014), o ensino a distância demanda do aluno capacidades de se autogerir, é preciso avaliar se essa modalidade, como ela vem sendo colocada em prática no Brasil, têm atendido a essa necessidade de formação, que vai além dos conteúdos específicos. A autonomia de estudo que a EaD requer do aluno, necessita de processos de autorregulação e autoeficácia bem desenvolvidos. É preciso, portanto, investigar o que a modalidade tem feito em relação a isso, se essa é uma preocupação na formação dos estudantes das licenciaturas, dos futuros professores.

Tendo em vista a dinâmica da funcionalidade da EaD, é necessária uma contínua adaptação desse modelo à prática social dos estudantes. Dessa forma é fundamental que essa modalidade não seja estática. Os ambientes onde ocorrem os processos educacionais, devem ser constantemente aperfeiçoadas para o atendimento dos educandos, assim, segundo Versuti (2014) mais que técnicas e habilidades, para viabilizar processos educativos é necessário fundamentar as ações dessa modalidade e nesse sentido, garantir a qualidade igual àquela que é julgada necessária obter em relação à modalidade presencial. Por isso é preciso observar os desafios e problemas ainda existentes para que um trabalho de desenvolvimento de

autorregulação e autoeficácia, junto aos estudantes e professores, seja colocado em prática e possa alimentar, assim, um ensino à distância muito mais eficaz. E esse trabalho tem na TSC uma ferramenta bastante eficaz.

1.4 Teoria Social Cognitiva (TSC): princípios teóricos

A TSC foi desenvolvida por Albert Bandura (1986), um psicólogo canadense que contribuiu de maneira relevante no campo da psicologia social e cognitiva, e parte da premissa de que os sujeitos interagem com o meio em que vivem, influenciando e sendo influenciados por ele. Desta forma, os sujeitos são capazes de operacionalizar mudanças no curso de suas próprias ações, pensamentos e emoções (BANDURA, 1986). A TSC tem sido estudada nos mais diversos campos de conhecimento, como a educação, saúde, esporte, administração, entre outros, (BANDURA, 1986; PAJARES; OLAZ, 2008; SILVA, 2019a) e propõe conceitos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem que podem ser investigados para compreender os mecanismos pelos quais os estudantes aprendem e se mantêm motivados em suas atividades de estudos.

Bandura apresenta a Teoria da Aprendizagem Social (TAS), em um primeiro momento (BANDURA, 1977; BANDURA, A.; WALTERS, 1963) aponta para o estudo de “[...] fenômenos psicológicos que não recusava os princípios centrais do comportamentismo, mas punha em relevo alguns aspectos do comportamento que escapavam à abordagem ortodoxa comportamentista [...]”, tais como os relacionados a observação e imitação (AZEVEDO, 1997, p. 1).

A TAS defende que a aprendizagem pode ocorrer a partir da observação de outros. O indivíduo aprende o comportamento social desejável a partir da observação de modelos, que podem ser os pais, professores, super-heróis, entre outros. Vale destacar que, nesta perspectiva, “[...] a maioria das aprendizagens se realiza em circunstâncias sociais e corresponde à satisfação de necessidades que, de sua natureza, requerem a participação de outras pessoas” (ROTTER, 1954, p.92). Esta modelação é também conhecida como aprendizagem vicária, modelamento ou aprendizagem observacional (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2007) e nada mais é do que a observação de modelos bem-sucedidos (BANDURA, 2005). É importante acrescentar que esses modelos são considerados bem-sucedidos quando observados como tendo prestígio, “[...] controlem recursos ou que sejam recompensados pelo que fazem – em outras palavras, aqueles cujo comportamento é percebido como valorizado na cultura” (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Essa compreensão era contrária ao que os behavioristas acreditavam. O behaviorismo, tendo Skinner como seu principal representante, defende, entre outros fatores, que a aprendizagem ocorre devido a reforço, punições e condicionamento. Essa teoria toma o comportamento como objeto de estudo e é compreendido como um conjunto de reações dos organismos a estímulos externos. Para Skinner, só seria possível observar, teorizar e agir sobre o que é possível ser observado, daí o comportamento como foco da teoria. É possível perceber que a teoria behaviorista fica em uma espécie de superfície olhando para o comportamento. A TAS vai olhar para o estado interno do sujeito, sem deixar de lado a percepção externa. Este estado interno, portanto, tem profunda relação com a aprendizagem (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009).

A TAS, de Bandura (2005), aponta que o estado mental interno desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e que a observação e aprendizagem de novos comportamentos não garantem uma mudança comportamental completa. O reforço não precisa ser, necessariamente, externo. Ambos os reforços, externo e interno, podem influenciar e mudar o comportamento individual. Nesse contexto, as pessoas podem adquirir novos comportamentos (aprendizados) por meio da observação de modelos (BANDURA, 2005). É importante enfatizar que o reforço recebido pelo modelo influencia o observador, na medida em que ele espera (em mente) receber o mesmo reforçamento. Vale ressaltar que a modelação pode ter efeitos em várias dimensões, tais como nas expectativas de futuro e nas crenças de autoeficácia (ROTTER, 1954).

Bandura (1986) entendeu, após a realização de vários estudos experimentais, que outros elementos também precisam ser explorados para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento e as ações humanas. Assim apresentou em 1986 a TSC, que é uma ampliação das pesquisas desenvolvidas com a TAS. Ele buscava, por exemplo, reformular o quadro teórico relacionado à explicação das disfunções de comportamento do indivíduo por meio de um esquema tridimensional. Assim, a TSC passa a se fundamentar em um modelo de reciprocidade triádica que analisa a cognição do indivíduo, seu comportamento e o meio social no qual este está inserido (BANDURA, 1986, 1997).

A TSC tem como princípio o autodesenvolvimento, a adequação e a mudança do indivíduo. É uma teoria da regulação cognitiva das motivações, das emoções e das ações humanas. Ela estuda, ainda, como o ser humano aprende, forma e utiliza o conhecimento, nesse contexto, é fundamental que o indivíduo seja ativo no seu desenvolvimento, tornando-se proativos, reflexivos e organizados sobre si, de forma diferente da que era vista no behaviorismo, não sendo apenas produto do meio (BANDURA, 1986).

O alcance da TSC foi sendo expandido com a ampliação de seus conceitos. “A mudança do nome reflete uma ênfase maior nos processos cognitivos como essenciais para o desenvolvimento” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2007, p. 36). Desta forma, passou a ser utilizada para entender o desenvolvimento, a aprendizagem e a ação humana, entre outros. Esta ampliação de significado dos seus conceitos e, conseqüentemente, de utilização da TSC se justifica, pois Bandura (2008) afirma que o indivíduo não é formado de corpo e mente, estes como conjuntos separados. O indivíduo, ou self, é uma unidade sem separação entre corpo e mente. Assim, a partir desta perspectiva o sujeito, este ser de unidade, sofre interferência do meio em que vive ao mesmo tempo em que influencia este meio.

A TSC possui construtos centrais em que os conceitos de autorregulação e autoeficácia são fundamentais no caminho da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos (BANDURA, 2008) e, portanto, são importantes para a reflexão acerca da formação de estudantes em qualquer nível de ensino.

A força dos modelos é importante para a aprendizagem na TSC. A aprendizagem, segundo essa perspectiva, é uma abordagem voltada para o aprendiz que leva em consideração o estabelecimento de metas, o uso da estratégia, automonitorização e autoajuste como forma de conquistar uma habilidade, tal como a melhoria do repertório e da técnica em geral (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2016).

Para Bandura (1989) o modelo de reciprocidade triádica evidencia a relação entre o comportamento, os fatores internos, sejam eles afetivos, biológicos ou cognitivos, ao mesmo tempo que os externos, ou seja, o ambiente social e/ou familiar, e/ou episódios de vida. Eles atuam como agentes determinantes interativos e recíprocos. Desta forma, o sujeito é capaz de criar, destruir, reconstruir ou modificar, em certa medida, seu entorno.

Por tanto, pode-se perceber a importância do conceito da Reciprocidade Triádica, em que o funcionamento humano deve ser compreendido a partir da reciprocidade entre fatores comportamentais, pessoais e ambientais e o de Agência Humana, pois o ser humano é visto como um ser inserido em um contexto social e que é capaz de influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida. Estes dois conceitos nos possibilitam compreender que o sujeito possui a capacidade de se perceber e se direcionar, de se observar e conduzir o próprio comportamento e ações (BANDURA, 1986, 2005).

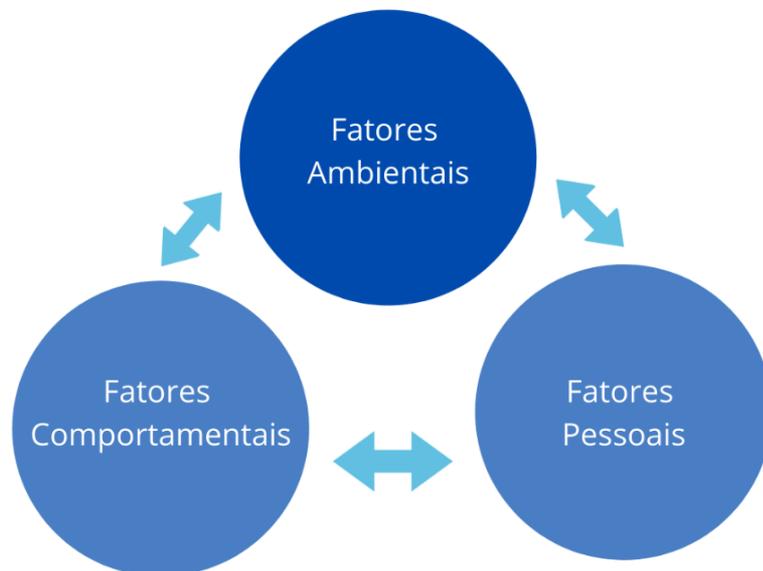
Segundo Bandura (2005) a agência humana possui diversas características, sendo elas de intencionalidade, ocorre quando as pessoas formam intenções que abrangem planos e estratégias que colaboram para a sua realização. A outra característica está relacionada à extensão temporal da agência por meio da antecipação, que vai além do que fazer planos

direcionados para o futuro. Nesse contexto, as pessoas criam objetivos para si e preveem os possíveis resultados de atos para guiar e motivar seus esforços antecipadamente.

A TSC, nesta premissa, defende a ideia da capacidade agêntica do ser humano, a partir da qual compreende o indivíduo na interação com o meio social, onde fatores pessoais, comportamentais e ambientais interagem, promovendo mudanças e sendo modificados pelo indivíduo (reciprocidade triádica) (BANDURA, 1986, 1991, 2008). Esta interação explica a capacidade de autodirecionamento do sujeito, que pode possibilitar certo controle nas suas ações, pensamentos e emoções, em níveis que podem variar de pessoa para pessoa, considerando os diferentes contextos envolvidos (BANDURA, 2010).

Dessa forma, segundo Bandura (2005), o funcionamento humano está em coesão com os sistemas sociais. Assim, na agência humana, as pessoas criam sistemas com os quais possam organizar, guiar e regular as atividades. Logo, as práticas desses sistemas sociais, possibilitam impor limitações, além de proporcionar recursos e estruturas de oportunidades que possam contribuir para o desenvolvimento e o funcionamento pessoal (Figura 2).

Figura 2 - Esquema bidirecional dos fatores comportamentais, ambientais e pessoais que compõe a Reciprocidade Triádica, de acordo com a Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Adaptado de Bandura (1986).

Pode-se citar como exemplos dos fatores pessoais: crenças, expectativas, atitudes, conhecimentos, os estados afetivos do sujeito, questões biológicas; como exemplos de fatores do ambiente: recursos, as pessoas, consequências de ações e ambiente físico, e os do comportamento: atos e escolhas individuais e declarações verbais. De acordo com essa

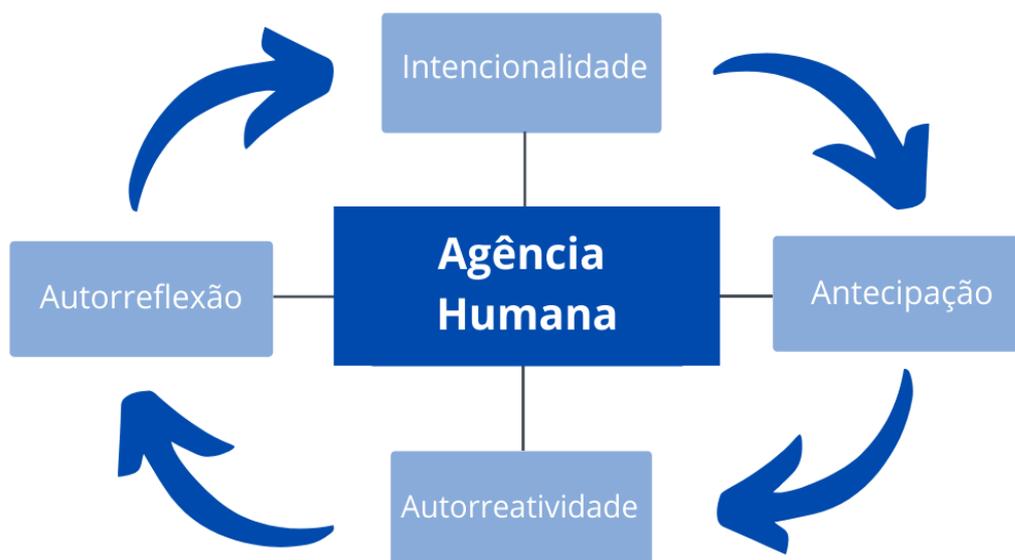
organização todos influenciam e são influenciados (BANDURA, 1986, p.18). Esses são os fatores que compõem o que é conhecido por determinismo recíproco e a interação entre os fatores destacados é a base da perspectiva da TSC.

Assim, para o autor ser a gente resulta em ser o influenciador do próprio funcionamento e das conjunturas de vida de maneira intencional, o que pode resultar em pessoas auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, focadas nos resultados da sua vida, evitando ser apenas um produto dessa realidade (BANDURA, 2008, p.15).

O que leva a esse resultado é o discernimento sobre o agenciamento humano, ou melhor, o sentido da agência humana, entendida como a capacidade de exercer o controle sobre o nosso próprio funcionamento e das situações que afetam nossas vidas (BANDURA, 2008). Dessa forma, as características da agência humana são representadas por variáveis que se relacionam ao planejamento feito com a intenção de produzir resultados, porém não se limita ao planejamento exibindo uma extensão temporal da agência que vai além do planejamento futuro. Nesse mesmo contexto, um agente não deve ser apenas um planejador e antecipador, mas um motivador e autorregulador, agentes da ação e autoexaminadores do próprio funcionamento (BANDURA, 1986, 1991, 1997).

Mediante o exposto, a agência humana, conforme definida por Bandura (2008) pode ser explicada pela relação entre os conceitos de intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autoreflexividade (Figura 3) que não possuem sempre o mesmo peso ou importância, mas que são importantes para compreender a agência humana.

Figura 3 - Esquema das características relacionadas à Agência Humana, de acordo com a Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Adaptado de Bandura (2008).

A intencionalidade diz respeito à capacidade do indivíduo de estabelecer planos e metas de ação e objetivos associados a um percurso que ele visualiza antecipadamente. Neste caso, o indivíduo aciona sua agência pessoal com a intenção de atingir um objetivo. Mas Bandura (2008) chama a atenção para uma questão, para que o indivíduo atinja suas metas ele necessita, por vezes, da agência de outras pessoas, logo, muitas de nossas ações estão relacionadas à intencionalidades coletivas ou delegadas, já que o indivíduo interage o tempo todo com o seu meio social e é atingido por ele. Na agência coletiva as pessoas, em um grupo, não são autônomas e dependem umas das outras para atingir os resultados desejados, “[...] baseada na crença compartilhada das pessoas em suas capacidades conjuntas de produzir mudança em suas vidas por meio do esforço coletivo” (BANDURA, 2008).

O pensamento antecipatório associa-se à capacidade humana de prever os resultados possíveis e traçar caminhos, táticas e objetivos para melhor atingir os resultados esperados. Nesse processo, como o sujeito é capaz de “visualizar” o futuro ou o que quer diante de si, também é capaz de se motivar para buscar o melhor direcionamento para alcançar metas (BANDURA, 1991, 2010; SILVA, 2019b).

Planejar e antecipar, para depois agir. A autorreatividade é a capacidade de colocar em prática o que foi planejado e antecipado, apenas mentalmente. Por meio de mecanismos

autorregulatórios, o indivíduo é direcionado à execução de suas metas e à satisfação em ter conseguido realizá-las (BANDURA, 2008; RAMOS, 2015).

Da ação para a reflexão. A autoreflexividade é a dimensão mais metafísica do sujeito, a partir da qual ele aciona a auto-observação, a reflexão sobre seus próprios pensamentos, suas crenças pessoais, suas limitações e comportamentos. Esta capacidade é aquela que mais tem o potencial de produzir mudanças no pensamento e comportamento do sujeito no futuro (AZZI, 2012). É a capacidade que mais afeta o sujeito e suas futuras escolhas, metas e objetivos (BANDURA, 1986).

A TSC, portanto, toma a agência humana como fator determinante na aprendizagem. Isso quer dizer que o sujeito tem um processo ativo na aprendizagem, no seu próprio funcionamento e nas suas condições de vida, ou seja, não é apenas um produto das circunstâncias. Existe uma dimensão do próprio indivíduo, da própria pessoa que vai desenvolver mecanismos internos de construção de si mesmo e de uma concepção positiva de si e de suas potencialidades (BANDURA, 2008).

Pode-se perceber que para Bandura (2008), o indivíduo e suas interações sociais são fundamentais na construção do seu sentido de individualidade e agência pessoal. Estas interações, no mesmo sentido que contribuem para o desenvolvimento do sujeito, também produzem as limitações. Neste sentido, os conceitos de Reciprocidade Triádica e de Agência Humana se aliam a dois outros conceitos importantes para os estudos em TSC, os de Autorregulação e Autoeficácia.

1.5 Crenças de Autoeficácia

Os principais estudos que contribuíram para a formulação da Teoria da Autoeficácia foram desenvolvidos inicialmente na esfera clínica, em estudos relacionados ao tratamento de fobias de cobras (BANDURA, 2006; POLYDORO; AZZI; VIEIRA, 2010). Entretanto, os pacientes declararam que as mudanças ocorridas foram além da simples perda da fobia. As suas crenças de autoeficácia foram transformadas a partir desse tratamento e eles passaram a exercer um maior controle sobre as próprias vidas (BANDURA, 2006). Essa condição fez com que Bandura desenvolvesse sua pesquisa em relação a compreensão do fenômeno da autoeficácia, segundo ele, essa foi uma descoberta fortuita. Nesse contexto, em 1977, a Teoria da Autoeficácia foi publicada formalmente na revista *Psychology Review* por meio do artigo “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*” (BANDURA, 1977). Essa teoria, encontrava-se atrelada à outra teoria denominada de Teoria da Aprendizagem Social. Depois

denominada de Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986, 2006; POLYDORO; AZZI; VIEIRA, 2010), como mencionado.

A princípio, é fundamental eliminar os entendimentos equivocados em relação aos conceitos de autoeficácia, autoestima, autoconceito, expectativas de resultados e locus de controle. Segundo Bandura (2008), “a autoeficácia, como julgamento da capacidade pessoal, não significa auto-estima, que é um julgamento do amor-próprio e nem lócus de controle, que é a crença se os resultados são causados pelo comportamento ou por forças externas” (BANDURA, 2008, p.32). Por outro lado, a expectativa de resultado é a avaliação de que uma determinada conduta levará a um determinado resultado (BANDURA, 1997; MARTINEZ; SALANOVA, 2006). O autoconceito, por sua vez, representa a nossa percepção de competência em certos domínios de realização, enquanto a autoeficácia representa a nossa confiança nessa competência (BANDURA, 1997).

Para Bandura (1997), a autoeficácia é um dos principais elementos para a composição da agência humana. Assim de acordo com Azzi e Polydoro (2006), embora possa ser investigada de forma independente, a Teoria da Autoeficácia está contida na TSC a qual lhe dá suporte e sentido. Nessa perspectiva, o trabalho “*Self-efficacy: the exercise of control*” (BANDURA, 1997), foi um marco histórico fundamental na pesquisa em autoeficácia, nessa pesquisa foram abordadas as fontes de construção das crenças de autoeficácia, processos de mediação envolvidos com essas crenças, e os aspectos de interação com TSC (POLYDORO; AZZI; VIEIRA, 2010).

A teoria da TSC, e seu construto de autoeficácia, têm profundas conexões com o social. A TSC surge como uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, mas torna-se altamente conectada ao social. (BANDURA, 2008, p.19). Assim, pode-se compreender que a TSC, a partir dos seus componentes definidos por Bandura (2008), possui indiscutível aplicabilidade prática nas múltiplas dimensões da vida humana. Nesse aspecto, a maneira de agir das pessoas em situações particulares varia da reciprocidade de circunstâncias relacionadas aos fatores ambientais, cognitivos e comportamentais, principalmente os fatores cognitivos relacionados às crenças de que essas pessoas são capazes ou não de executar determinado comportamento que é considerado necessário para que se produzam os resultados desejados de acordo com a situação (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015).

Nesse sentido, a autoeficácia é vista como a percepção do indivíduo em relação às suas capacidades no exercício de determinada atividade, este é um construto situado, que se aplica a contextos específicos (RAMOS, 2015). Segundo Bandura (1994, p.71) a autoeficácia são crenças que as pessoas possuem em relação a suas capacidades de produzir níveis de

desempenho que influenciam sobre fatos que afetam suas vidas. Por sua vez, Costa (2003, p.42) define que a autoeficácia se relaciona às crenças sobre a própria capacidade de organizar e executar tarefas, além de produzir capacidades ou competências, influenciando também em relação às reações emocionais, de pensamentos, resultados esperados, comportamento antecipatório e as restrições ao próprio desempenho (BARROS; SANTOS, 2010).

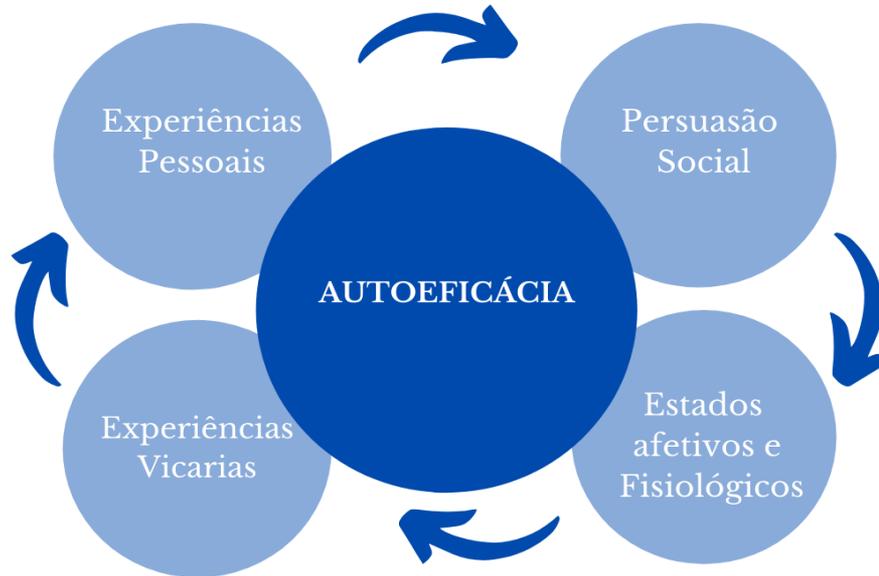
Segundo Barros e Santos (2010) as crenças de autoeficácia são construídas de acordo com os juízos sobre as capacidades possuídas. Nesse contexto, a autoeficácia é compreendida como crenças pessoais, onde os sujeitos apresentam níveis elevados ou reduzidos de autoeficácia, levando em consideração a avaliação que fazem de si sobre as suas capacidades. Para isso o sujeito pode levar em consideração diversos fatores, que contribuirão para o aumento ou diminuição de suas crenças. Essas crenças podem estar relacionadas a domínios específicos, podendo haver percepção de elevada autoeficácia em determinado domínio e baixa autoeficácia em outros (AZZI; POLYDORO, 2006).

Para Bandura (1997) as crenças de autoeficácia assumem o papel central, pois são julgamentos que os indivíduos fazem sobre as suas próprias capacidades de organizar e realizar cursos de ações específicas, e influenciam na maneira como o indivíduo pensa e age nos ambientes sociais de que integra. Pajares e Olaz (2008) apontam que essas crenças são a base para a motivação humana.

Nesse contexto, as pessoas com altos níveis de autoeficácia tendem a encarar tarefas difíceis como desafios a serem enfrentados, esforçam-se mais e são resilientes (SELAU et al., 2018). Essas crenças influenciam nas decisões que as pessoas tomam, levando a escolherem os caminhos "[...] que as levam a exercer ações que se consideram capazes, e evitar ações que se julgam incapazes" (BANDURA, 1997).

Bandura (2009) indica a existência de quatro principais fontes de autoeficácia: as experiências pessoais (experiências diretas); as experiências vicárias; a persuasão social; e os estados afetivos e fisiológicos (Figura 4). As quatro fontes influenciam mediante um processamento cognitivo da pessoa.

Figura 4 - Esquema das Fontes de Autoeficácia, segundo a Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Adaptado de Bandura (1997).

A primeira fonte são as experiências pessoais, também identificadas como experiências diretas. É um meio efetivo de autoeficácia, onde os indivíduos interpretam suas experiências anteriores e, assim, de acordo com essas interpretações, elaboram seus julgamentos de autoeficácia (SELAU et al., 2019). Dessa forma, experiências vistas como de sucesso servem como indicador de capacidade, e aquelas interpretadas como negativas podem ser interpretadas como incapacidade. Nesse contexto, como agente, o sujeito antecipa suas ações levando em consideração as experiências passadas. Segundo Bandura (1997) a experiência pessoal (positiva e negativa) é a principal fonte de autoeficácia. As pessoas se julgam capazes ou não de exercer determinada ação baseadas mais em suas experiências anteriores do que em qualquer outra coisa.

Outra fonte de informação da autoeficácia são as experiências vicárias, fornecidas por modelos sociais. Ao observar o esforço, a perseverança e o sucesso de outras pessoas com características e condições semelhantes, os seres humanos podem aumentar suas crenças em suas próprias habilidades para dominar atividades comparáveis e de forma bem sucedida (BANDURA, 1994; BANDURA, 2009). Nesse sentido, segundo Selau et al. (2019), o impacto da modelagem na percepção de autoeficácia é influenciado pela semelhança percebida em relação aos modelos. Assim, caso as pessoas vejam os modelos de maneira muito diferentes de si mesmas, a sua autoeficácia percebida passa a não ser muito influenciada pelo comportamento

dos modelos e pelos resultados que ele produz. Para Costa (2008), o indivíduo faz uma comparação entre as características do modelo e as suas, ao observar as ações dos outros. Dessa forma, durante a comparação o observador foca a sua atenção para as consequências positivas ou negativas daquelas ações, passando a adotar ou não para si as condutas que caso identifique com o modelo.

A terceira fonte é a persuasão social. Se as pessoas forem persuadidas a acreditar nelas mesmas poderão exercer maior esforço na ação, e isso aumenta as chances de sucesso na consecução dos objetivos, além de promover o desenvolvimento de habilidades e um senso de autoeficácia (BANDURA, 1997). Segundo Pajares e Olaz (2008), as pessoas que desempenham o papel de persuadir, desempenham um papel importante no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Para eles, as persuasões positivas podem encorajar e empoderar, enquanto que as persuasões negativas podem enfraquecer as crenças de eficácia. Ou seja, quando os indivíduos são persuadidos a agir de uma forma em que obtêm sucesso, elas passam a agir com mais confiança e, ao mesmo tempo, a buscar novas experiências em que elas julgam poder obter êxito. Ao mesmo tempo, tendem a se afastar de situações ou experiências em que possam vir a falhar. Além disso, as persuasões positivas reforçam pensamentos positivos sobre si mesmo, afastando crenças de falta capacidade (FONTES; AZZI, 2012). Desta forma, o sujeito fica, cada vez mais, focado em suas próprias capacidades. Assim, os êxitos deverão ser medidos pelos ganhos progressivos, e não em comparação com o sucesso de outros. Segundo Bandura (2009), cada indivíduo deve focar nos seus esforços, limites e possibilidades, e não comparar êxitos, cujas situações e características são distintas.

Por fim, a quarta fonte geradora de autoeficácia são os estados emocionais e somáticos/fisiológicos. Para Bandura (1994), as pessoas consideram suas reações de estresse e tensão como sinais de vulnerabilidade ao mau desempenho. Em atividades que envolvem força e resistência, as pessoas julgam sua fadiga, dores e sofrimentos como sinais de debilidade física. Entretanto, ao reduzir a ansiedade e os sintomas depressivos e construir maior resistência e força física, as crenças de autoeficácia tendem a ser aumentadas (BANDURA, 2009). Bandura (1994) destaca que o mais importante não é o grau de intensidade das reações físicas e emocionais, mas sim, como elas são interpretadas.

Nessa perspectiva, as fontes de autoeficácia dificilmente atuam de forma independente, tendo em vista que as pessoas não só vivenciam resultados de experiências próprias, como também observam outras pessoas em situações similares. Segundo Barros e Santos (2010) a "experiência direta, [...] vicária, as persuasões sociais e os estados físicos e emocionais são

considerados elementos fundamentais na transmissão de informações que fortalecem ou enfraquecem as crenças dos indivíduos a respeito das próprias capacidades".

1.5.1 Autoeficácia Acadêmica

Tendo em vista que o construto das crenças de autoeficácia pode se referir a diversos domínios do funcionamento humano (BANDURA, 1997), nesta pesquisa o domínio a ser pesquisado é o de autoeficácia acadêmica, definido como a percepção que o estudante tem sobre a sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir realizações intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1993; AZZI; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010).

Para Bandura (1997), a autoeficácia na educação estaria relacionada a crença do estudante na sua capacidade de realização de determinadas tarefas acadêmicas ou escolares. Dessa forma, a importância desse construto está na possibilidade de prever a ação dos estudantes, levando em consideração as crenças que têm em suas capacidades de realização de determinadas tarefas acadêmicas. Bandura (1993) ressalta ainda que a autoeficácia acadêmica é definida como as crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações relacionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem, sendo esse um conceito mediador dos processos cognitivos, afetivos, seletivos e motivacionais, que auxiliam na regulação do comportamento do estudante em relação ao seu aprendizado.

Assim, os estudantes com autoeficácia acadêmica bem desenvolvida podem demonstrar mais esforço e persistência para aprender, o que impacta na qualidade e na quantidade de investimento despendido nas tarefas de aprendizagem, bem como na organização e no cumprimento de datas e metas (SCHUNK, 1995; PAJARES; SCHUNK, 2004; AZZI; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010).

Estudantes com autoeficácia acadêmica mais elevada escolhem tarefas que são mais desafiadoras, não desistem diante das dificuldades e são mais esforçados diante das tarefas que necessitam realizar. Essas atitudes pessoais demonstram o vínculo da autoeficácia com a motivação. Os resultados de pesquisas já realizadas, concluíram que o construto de autoeficácia é determinante no desempenho acadêmico dos estudantes (AZZI; POLYDORO, 2010).

De acordo com Martinelli e Sassi (2010), os estudos, em geral, têm abordado como os fatores ambientais e pessoais afetam a autoeficácia e como a autoeficácia influencia a aprendizagem, a motivação e a realização acadêmica (BANDURA et al., 1996). Os indivíduos

possuem um sistema de crenças que afeta pensamentos, sentimentos e ações. Tais crenças influenciam as aspirações e o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança face às dificuldades e a resiliência às adversidades, relacionando-se com a qualidade de pensamento analítico e com a atribuição causal para sucesso e fracasso escolar.

Os estudantes com autoeficácia acadêmica elevada também podem se mostrar mais persistentes diante dos desafios escolares, demonstrando maior disponibilidade para tarefas relativas aos estudos, mesmo quando têm outras atividades sociais para fazer (BANDURA, 1993, 1995; ZIMMERMAN, 1995). Segundo Bzuneck (2009), no contexto acadêmico, o aluno é motivado a se envolver nas atividades de aprendizado quando acredita que por meio dos seus conhecimentos, talentos e habilidades poderá adquirir novos conhecimentos e melhorar suas habilidades. Assim, o aluno vai escolher as atividades e estratégias que julga serem mais adequadas.

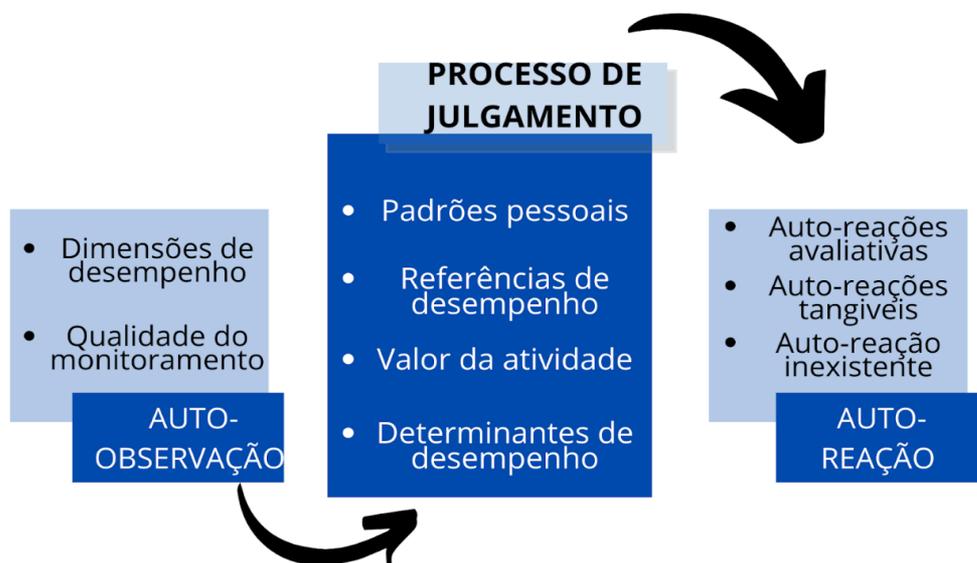
Portanto, a autoeficácia acadêmica pode auxiliar nos aspectos pelos quais os indivíduos podem aprender de maneira mais efetiva. Isso contribui para a autonomia na aprendizagem por parte dos estudantes. Cardoso e Bzuneck (2004) chamam a atenção para o fato de que, em contextos acadêmicos, o aluno se motiva para a realização de atividades de aprendizagem na medida em que ele consegue perceber que, com suas habilidades e conhecimentos, ele poderá construir conhecimentos novos ou aprimorar os que já possuem. A partir daí, ele poderá ser capaz de selecionar as estratégias e ações que melhor será capaz de executar, abandonando aquelas que não poderá colocar em prática.

Nessa perspectiva, de acordo com Alliprandini e Souza (2016), as crenças de autoeficácia quando exploradas no campo da educação, podem impactar todos os agentes envolvidos além dos estudantes, como professores, coordenadores, diretores etc. Dessa forma, as crenças de autoeficácia acadêmica têm o potencial de interferir positivamente na prática docente, já que o professor passa a ser capaz de crer na sua própria capacidade de produzir efeitos positivos e de acordo com a forma com que os estudantes interagem com a aula, o quanto eles se envolvem e como eles aprendem. Assim, quando o docente desenvolve sua autoeficácia é capaz de transformá-lo a ele mesmo e aos seus estudantes. Entretanto, é necessário que habilidades e competências estejam alinhadas para que haja êxito no processo ensino/aprendizagem.

1.6 A Autorregulação

Na TSC a autorregulação é um dos principais conceitos ligados à agência humana. Ele possibilita ao indivíduo a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, visando à obtenção de metas pessoais (BANDURA, 1991). Ainda de acordo com essa perspectiva, Bandura (1991) define a autorregulação como um processo “consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta” (BANDURA, 1991; POLYDORO ; AZZI, 2009, p. 75) É compreendido como um fenômeno de multifacetado, operando por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações (BANDURA, 1991). Nesse sentido, a formulação do processo de autorregulação apresenta, conforme o teórico descreve, seus subprocessos de auto-observação, julgamento e autorreação, como se pode observar na Figura 5.

Figura 5 - Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento, conforme a Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Polydoro e Azzi (2008, 2009).

Segundo Polydoro e Azzi (2008, 2009), as três subfunções apresentadas devem ser ativadas de forma integrada e atuam em interação com o ambiente na determinação do comportamento (BANDURA, 1986, 1991; POLYDORO; AZZI, 2008; SILVA, 2019a). O que permite a auto-observação ao indivíduo é identificar seu próprio comportamento, que acontece de acordo com as várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade,

sociabilidade, moralidade e desvio, permitindo, assim, perceber as condições pelas quais ele ocorre e os seus efeitos. Possibilita ainda que o sujeito realize uma avaliação sobre as razões pelas quais ele se comporta de determinada forma e quais as consequências destes comportamentos.

A auto-observação é importante por fornecer as informações necessárias que serão utilizadas como referência nos processos de desempenho e julgamento sobre determinada ação. Desta forma, quanto mais clara a evidência de como o comportamento foi desenvolvido, maior será o papel desempenhado pela auto-observação em favorecer o desempenho (MASOTTI, 2014). Além disso, quanto mais rápida for a observação, mais oportunidades de agir sobre o comportamento durante a ação. Dessa forma, pode-se afirmar que o sucesso da autorregulação está diretamente relacionado à qualidade da auto-observação realizada. Neste caso, é relevante que este subprocesso seja preciso, consistente e temporalmente próximo.

No subprocesso de julgamento as informações obtidas na auto-observação serão avaliadas tendo em vista os padrões pessoais, o valor atribuído à tarefa e as normas sociais. Desta forma, o indivíduo, quando realiza um julgamento, ele seleciona e lança mão de diferentes referências. Nestes casos, como coloca Masotti (2014), além dos fatores pessoais e sociais, outros elementos devem ser levados em consideração na análise deste processo, como o valor que o sujeito atribui a uma determinada atividade até os valores motivacionais intrínsecos aos sujeitos (MASOTTI, 2014, p. 7). É possível perceber o quanto estes mecanismos são construídos a partir das relações tecidas pelo sujeito. Fatores internos e externos interagem na construção de um processo de julgamento mais bem formado.

O terceiro subprocesso, a autorreação, permite a mudança autodirigida do comportamento com base em consequências autoadministradas (punitivas, reforçadoras ou indiferentes). Além disso, este é um subprocesso que retroalimenta todos os demais, dando início a um novo ciclo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação (EMÍLIO, 2017; SILVA, 2019a).

Entende-se que a autorregulação deve ser precisa, consistente, temporalmente próxima, reguladora e informativa. As informações na subfunção são ações e escolhas, processos de julgamento, avaliadas considerando o próprio comportamento, circunstâncias, o valor atribuído à atividade, padrões pessoais de referência e as normas sociais. Em seguida a esse monitoramento e reflexão, a subfunção autorreação representa a mudança autodirigida no curso da ação com base em consequências autoadministradas (POLYDORO; AZZI, 2009; SILVA, 2019a).

Dessa forma, de acordo com a TSC, a autorregulação não é um processo isolado, envolvendo condições ambientais facilitadoras, além de associar-se também ao julgamento pessoal de capacidade, uso de estratégias e cognitivas e metacognitivas e de reforçamento (POLYDORO; AZZI, 2008, 2009; SILVA, 2019a). É necessário destacar a interferência que a autoeficácia tem em relação à autorregulação devido estar associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. Assim, as crenças de autoeficácia influenciam em quais padrões de autorregulação serão adotados pela pessoa e o tipo de escolhas diante das decisões e o nível de esforço a ser investido em determinada meta (BANDURA et al., 2003; POLYDORO; AZZI, 2008, 2009; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Ressalta-se que “[...] a autorregulação influencia a crença de autoeficácia ao fornecer informações sobre o desempenho, esforço e tempo despendido na realização da atividade, participando de sua construção” (POLYDORO; AZZI, 2009, p.77).

Por meio de condições autorreguladoras, os indivíduos motivam-se, orientam-se por meio do controle proativo, criando metas e padrões de desempenho difíceis para si mesmos, esforçando-se para alcançar os seus objetivos, exercem automonitoramento, monitoramento do tempo e autoavaliação e passam a refletir sobre o valor e o significado. Dessa forma, vão comparando seus resultados de acordo com os padrões desejados. As crenças de autoeficácia também têm papel crucial para a determinação do comportamento humano (BANDURA, 1997).

Quando é observado como se estrutura a autorregulação fica evidente que este é um processo gradual e não isolado. Para atingir um comportamento autorregulado, em uma relação de interação e influência mútua entre o indivíduo e o meio em que está inserido, ele vai se tornando menos dependente do social e, portanto, se autorregulando. O processo de autorregulação dos indivíduos pode ser observado durante toda a sua vida. Quanto mais sofisticados são os repertórios de cada sujeito neste campo, mais complexas serão suas maneiras de ação. Os seres humanos monitoram seus procedimentos, a partir dos julgamentos baseados em fatores morais e em circunstâncias associadas ao contexto e identificadas regulando, desta forma, seus próprios atos a partir desses julgamentos (MASOTTI, 2014, p.5). Assim, a TSC tem no processo de autorregulação importante conceito para a compreensão de como os indivíduos observam, julgam e agem sobre seus próprios comportamentos. Este é considerado um importante conceito para investigar questões relacionadas, por exemplo, à aprendizagem (SILVA, 2019a).

1.7 Autorregulação da Aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem é entendida como o controle e a regulação do estudante sobre seus pensamentos, cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente, em prol de objetivos educativos (ZIMMERMAN, 2013). Assim, “[...] a autorregulação do aprender é vista como um processo cíclico, dinâmico e integrado, que se retroalimenta pelo feedback das experiências de aprendizagem do próprio aluno” (FRISON, 2016, p.1). Se constitui em uma organização e planificação das estratégias de aprendizagem, envolvendo os momentos que antecedem a sua realização tanto quanto o processo em si, mas também a revisão das tarefas ou verificação dos resultados (ROSÁRIO, 2004; SIMÃO; FRISON, 2013), Passando a ser “[...] uma importante abordagem que estuda o desempenho acadêmico discente e investe na compreensão de como os alunos ativam, alteram e mantêm suas práticas de aprendizagem, em contextos específicos” (ZIMMERMAN, 1986, p.3). Zimmerman (2000), que propõe o modelo de autorregulação da aprendizagem seguido neste trabalho, considera a autorregulação como o construto fundamental na busca por compreender os processos de aprendizagem dos indivíduos. Para a autora, este construto consiste em um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações que são autogerados, planejados e sistematicamente adaptados, de acordo com a própria necessidade de aprendizagem e motivação (ZIMMERMAN, 2013, 2000; JOLY et al., 2016).

Segundo Testa e Freitas (2006) a autorregulação da aprendizagem é uma área de estudo dentro da psicologia educacional, sendo desenvolvida com base na TSC sendo, para os autores, um relevante aspecto do processo de aprendizado do estudante e da sua performance acadêmica. Pode também ser definida como um conjunto de estratégias utilizadas pelos estudantes para regular sua cognição e também para a gestão dos recursos que utilizam para controlar seu aprendizado (PINTRICH, 1999).

De acordo com Freire (2009, pg. 5) os estudantes devem “refletir, pensar e abstrair a partir dos conteúdos e atividades curriculares, aplicar o conhecimento às novas situações, sendo os maiores responsáveis e podendo controlar suas próprias aprendizagens”. Porém, muitas escolas encontram dificuldades para se adaptarem a novos contextos educacionais, e esse novo se remete a abordagens como a dos conceitos de autorregulação da aprendizagem que, quando não utilizados nesses contextos, não favorecem o crescimento pessoal dos estudantes. Outros fatores também são pouco levados em consideração, como o estímulo das reais potencialidades do aluno, além da questão dos currículos dos cursos que não acompanham essas perspectivas e tendem, portanto, a comprometer a qualidade da formação dos professores, por exemplo.

A aprendizagem autorregulada implica que os estudantes sejam capazes de criar um plano para atingir objetivos, selecionar estratégias, revisar suas estratégias assim como os objetivos e fazer redirecionamentos quando julgarem adequado (FREIRE, 2009; SILVA, 2019a). Para tanto é importante que os estudantes sejam capazes de controlar seu próprio processo de aprendizagem, mas, também, que os professores sejam formados construindo seus próprios processos de autorregulação, para que sejam aptos a estimular em seus estudantes o processo de autorregulação neles. Sobre isso, Boruchovitch (2014) aponta sobre a importância de que, nas estratégias de aprendizagem, o professor seja capaz de incluir apoio afetivo e motivacional. Segundo o autor, as pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre essa questão, apontam que a presença desta forma de apoio, gera um expressivo aumento no desempenho do aluno, melhorando sua aprendizagem, sendo capaz de suprir deficiências anteriormente presentes, em diversas áreas.

Nesse sentido, apoio afetivo e motivacional aliado às estratégias de aprendizagem, promove estudantes com bons desempenhos. E estes podem ser mais autorregulados. Podem, além de antecipar consequências, formular crenças sobre o que pensam fazer e ainda estabelecer objetivo para si próprio e fazer planos de ação para alcançar aquilo que desejam (BANNDURA, 2008).

Segundo Zimmerman (2000, 2001) e Zimmerman e Schunk (2011) o processo de autorregulação envolve os aspectos das dimensões cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual e os processos psicológicos de automonitorização, autoavaliação e autorreação, e propõe três fases cíclicas para explicar o seu modelo de aprendizagem autorregulada, que constituem o modelo cíclico apresentado na figura 5. Estas fases são: antecipação, controle volitivo (execução) e autorreflexão (ZIMMERMAN, 1998, 2001, 2013). Segundo o autor, em cada fase o estudante deve dominar um conjunto de estratégias que o permitirão controlarem o seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, ao iniciar uma atividade o estudante faz uma análise, antecipando o que vai fazer. Cria metas, define propostas, escolhe as estratégias e essa redefinição sobre o que vai fazer contribui para ativar as suas crenças motivacionais. Essas etapas estão articuladas entre si, são processos integrados e dinâmicos. As fases representam como o estudante autorregulado age de forma ativa e autônoma, tendo como objetivo o seu aprendizado (Figura 6).

Figura 6 - Fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem, de acordo com a Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Adaptado de Zimmerman (2013).

Zimmerman (2002) argumenta que a autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade mental ou de desempenho acadêmico, mas um processo autodirecionado, pelo qual os estudantes transformam suas aptidões mentais em competências acadêmicas. Assim, o estudante, tendo um desempenho autorregulado, pode antecipar consequências, formular crenças sobre o que pensa fazer, estabelecer objetivos para si próprio e fazer planos de ação para alcançar aquilo que deseja (BANDURA, 2008). Ainda para Bandura (2008), o sucesso aumenta a autoeficácia, e o fracasso tende a baixá-la. Estudantes que se sentem eficientes usam estratégias efetivas, tais como concentrar-se em tarefas, gerenciar o tempo, procurar ajuda, monitorar as atividades, evitar distratores e ajustar as estratégias para cada etapa (ZIMMERMANN, 2013).

Essas fases, segundo Frison (2016) representam como o estudante autorregulado passa a agir de forma ativa e autônoma, objetivando aprender. A autonomia no sentido de “autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos que persegue e das condições do contexto que determinam a consecução desses objetivos” (SIMÃO, 2004, p.82). Ainda segundo Frison (2016), ao rever seu planejamento o aluno monitora esforços, avalia e altera comportamentos, sentimentos e pensamentos para alcançar as metas. “Os estudantes autorregulados [...] demonstram ser mais controladores do que controlados pelos outros em suas experiências de aprendizagem” (FRISON, 2016, p.2).

Simão e Frison (2013) os estudos demonstram que a maioria das definições de autorregulação da aprendizagem apresenta características que são comuns em relação aos estudantes quando relacionadas à autorregulação dos processos pelos quais eles aprendem.

Montalvo e Torres (2004), fazendo referência a diversos estudos (CORNO, 2001; WEINSTEIN; HUSMAN; DIERKING; 2000; ZIMMERMAN, 1998, 2000, 2001, 2002), apresentam algumas dessas características:

1) Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas [...] que os ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação. 2) Sabem como planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais [...]. 3) Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas [...]. 4) Planejam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem [...]. 5) Mostram intenção, na medida em que o contexto lhes permita, de participar no controle e regulação nas tarefas escolares [...]. 6) Mobilizam uma série de estratégias volitivas, orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 16).

Observando essas características em comum entre estudantes autorregulados, é possível compreender melhor o modelo proposto por Zimmerman (2000, 2013), mencionado anteriormente, quando este destaca estas características e as agrupa entre os aspectos metacognitivos, motivacional e comportamental do aluno. Assim, segundo a perspectiva social-cognitiva, fica evidente que o processo de autorregulação da aprendizagem é compreendido como o resultado de uma interação entre os fatores comportamentais do aluno e as múltiplas variáveis ambientais. Desta forma, apesar das fases propostas por Zimmerman (2013) serem apresentadas separadamente, elas são, de fato, integradas, dinâmicas e cíclicas (BORUCHOVITCH, 2014).

Boruchovitch (2014) faz uma análise necessária com a finalidade de destacar as particularidades que Zimmerman (2000) apresenta, o que reforça a perspectiva sobre a necessidade de que as pesquisas acerca da autorregulação no Ensino Superior sejam aprofundadas e multiplicadas. Após essa redefinição, o estudante, ao realizar suas atividades, define ações que lhe permitam autocontrolar o foco das tarefas previstas, monitorando seu desempenho. Portanto, de acordo com Frison (2016), o estudante organiza esquemas e materiais, define passos, escreve, verbaliza ou mentaliza o que pretende fazer. Nessa fase final do do processo autorregulatório, o estudante direcionar esforços para refletir sobre o que fez e como fez e ao analisar o que fez, verifica se mudaria algo feito" (ZIMMERMAN, 1998, 2013; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004). Nesse contexto de redefinição da importância do papel do professor na compreensão dos processos de autorregulação, segundo Schunk e Zimmerman (1998), é necessário que o aluno aprenda a desenvolver habilidades e competências tais como:

(a) definição de metas específicas para si mesmo; (b) adoção de estratégias eficazes para atingir os objetivos; (c) monitoramento do próprio desempenho e de atividades que encaminhem avanços; (d) reorganização do contexto físico e social, para torná-lo compatível com seus objetivos; (e) gestão do tempo, para utilizá-lo de forma

eficiente, (f) autoavaliação dos métodos de estudo; (g) atribuição de causas aos resultados; (h) adaptação de futuros planos e métodos (FRISON, 2016 p. 5).

É necessária que esse modelo seja repensado, que os estudos da aprendizagem autorregulada não sejam apenas uma alternativa isolada como uma forma de alcançar objetivos para sanar essas deficiências em determinado tempo. Ela deve ser a perspectiva da educação, devendo ser apresentada aos estudantes desde os primeiros anos como forma de desenvolver um estudante autônomo, livre para alcançar os seus objetivos e metas por meio de um planejamento pessoal.

Desenvolver essas estratégias de aprendizagem autorregulada é possível. No entanto, os professores também devem ser autorregulados em seus estudos e essa é uma tarefa que pode ser desenvolvida a qualquer momento da educação básica ou do ensino superior, mas, sobretudo, é uma ação necessária em cursos de formação de professores. Nesse contexto, Boruchovitch (2014) aponta que todos os estudantes, incluindo os com baixo rendimento, podem ser beneficiados por essas estratégias relacionadas à aprendizagem autorregulada a partir de atividades adequadas ao contexto. Ainda segundo Boruchovitch (2014), os estudantes que estão iniciando os estudos, serão levados a aprender e ampliar os recursos utilizados, a monitorar a compreensão na hora da leitura, e passam a serem capazes de usar estratégias de memorização, a planejar, a controlar cognições negativas, estado afetivo-motivacionais, entre outros.

Para o Boruchovitch (2014), esse debate vem sendo feito a mais de dois séculos, com a mesma finalidade que é a de desenvolver a autoeducação dos estudantes para que sejam capazes de controlar seus próprios processos de ensino/aprendizado. Essa capacidade, portanto, deve ser trabalhada e desenvolvida nos estudantes com o suporte das estratégias desenvolvidas por professores no contexto da sala de aula (ZIMMERMAN, 1994), buscando, assim, estimular o aluno a ser também o responsável pela sua educação. Logo, para que se tenha graduandos autorregulados, é necessário que os professores também o sejam. Portanto, para que os professores sejam capazes de promover estratégias de aprendizagem autorreguladas para os seus estudantes, o foco nas licenciaturas é absolutamente necessário.

Segundo Testa e Freitas (2005), as estratégias utilizadas pelos estudantes na regulação da aprendizagem podem ser divididas em três grupos, sendo elas: cognitivas, metacognitivas e de gestão dos recursos de aprendizagem.

As estratégias cognitivas são fundamentais para compreender como a informação é processada e codificada em um ambiente de aprendizagem. Já as metacognitivas permitem o estudante planejar, monitorar e auto-regular sua performance. E as de gestão de recursos de

aprendizagem são utilizadas para gerir e controlar o ambiente físico, social e os recursos disponíveis. Compreender essas estratégias confirma a importância da autorregulação para o processo de aprendizagem dos estudantes, levando-os a um processo de organização/motivação necessário para a efetivação de uma estrutura que possa contribuir para o sucesso dos seus aprendizados.

É possível afirmar, portanto, que o conceito de autorregulação da aprendizagem colabora na compreensão das diferenças individuais dos estudantes diante dos processos de aprendizagem, não só pelas diferenças individuais no caso do papel ativo do aluno, mas porque considera, também, o papel do meio em que o aluno está inserido. Assim, é essencial colocar o aluno diante do desafio de assumir efetivamente um papel ativo ao longo da sua aprendizagem. Em relação ao meio, este deve apresentar ao aluno métodos e ambientes de aprendizagem que lhe oportunizem desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa sendo, portanto, fundamental que os cursos de licenciatura e a universidade de forma geral, proporcionem esse ambiente o mais ideal possível.

Essas definições representam a possibilidade dos estudos da autorregulação da aprendizagem para o ensino superior e demonstram as possibilidades destes estudos para a construção de sujeitos responsáveis pela sua própria aprendizagem, sendo possível o alcance de seus objetivos por meio de proatividade e de estratégias que os levem a alcançar os resultados desejados, no contexto educacional.

1.8 Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior

De alguma forma, todo estudante ao longo de sua vida acadêmica, faz uso de alguma estratégia de autorregulação de aprendizagem. Sejam pela gestão do tempo dedicado a uma atividade, pelo planejamento das etapas de um trabalho ou pela organização de um espaço para estudos, os estudantes, de acordo com Testa e Freitas (2006), fazem uso, em maior ou menor escala, da regulação da sua aprendizagem durante a sua formação. Essa regulação pode se referir a sua cognição, que ocorre quando resolvem algum problema, mas também pode estar relacionada à gestão do tempo. Alguns estudantes possuem maior facilidade de prazos e não acumulam suas atividades, apresentando uma frequência regular. Em relação ao seu ambiente de aprendizagem, estudantes mais autorregulados para a aprendizagem podem ter mais facilidade para estudar em qualquer ambiente e sem perder o foco por distrações externas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019). No entanto, adquirir novos conhecimentos acadêmicos pode ser um grande desafio para muitos estudantes, pois não é possível estabelecer regras para

o aprendizado, cada aluno estabelecerá suas estratégias a partir dos vários fatores cognitivos e ambientais (EMÍLIO; POLYDORO, 2017). Assim, a ação de autorregular a aprendizagem pode envolver, por exemplo, uma rotina de estudos que se mostre eficiente.

De acordo com Ganda e Boruchovitch (2018), a autorregulação da aprendizagem é estabelecida como um processo de autoconhecimento e ação no qual o estudante estrutura, monitora e avalia seu próprio aprendizado, desde as primeiras etapas dos estudos, até durante o ensino superior, que é uma fase de aprendizado e estudo na qual o sujeito se sente muito mais pressionado por resultados.

Ganda e Boruchovitch (2019) explicam que a maioria dos estudantes ingressantes no Ensino Superior demonstra surpresa com o nível de complexidade, de comprometimento e excelência que são pressionados a desenvolver, mesmo aqueles que tiveram desempenho escolar acima da média. Os conteúdos, a organização semestral, a escrita acadêmica, as múltiplas disciplinas e os prazos de entrega causam impacto nos estudantes ingressantes e a necessidade de adaptação a essa nova realidade (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019). Em decorrência deste impacto, são observadas altas taxas de evasão de estudantes universitários, ocasionadas pela dificuldade de adaptação dos estudantes.

A autorregulação da aprendizagem, portanto, é uma importante ferramenta sendo possível melhorar o processo de aprendizado até mesmo durante o ensino superior (FIGUEIREDO, 2008). É claro que na fase adulta, fica evidente o conflito que surge entre a vontade de entrar na universidade e, ao mesmo tempo, a obrigação de se manter a rotina de responsabilidades e afazeres cotidianos. Esse conflito gera, sem dúvida, tensão entre o estabelecimento de competências motivacionais, a definição de expectativas realistas acerca do próprio desempenho e a necessidade de manter os compromissos do cotidiano de qualquer sujeito na fase adulta.

É sabido que as estratégias de autorregulação podem ser empregadas e desenvolvidas a qualquer momento, porém fica evidente que as habilidades cognitivas, metacognitivas e autorregulatórias são consolidadas com mais eficiência quando desenvolvidas e/ou estimuladas desde o início da escolarização, o que promove uma aprendizagem com muito mais qualidade, sendo capaz de prevenir vários problemas educacionais que são enfrentados pelos estudantes quando ingressam no ensino superior (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019). Mas, mesmo assim, é possível auxiliar o aluno a desenvolver sua capacidade de organizar seus próprios projetos de aprendizagem, suas estratégias diante dos desafios e seus progressos (BASSO; ABRAHÃO, 2018). Diante disso, ao aluno cabe a responsabilidade de observar seu tempo e utilizá-lo da melhor maneira possível no processo de estudo. Segundo Figueiredo

(2008), o planejamento necessário não se resume a aumentar o tempo de estudo, mas usá-lo de forma adequada e eficaz, levando universitários a estabelecer objetivos específicos em relação às diversas fases de seu estudo. Compreender esse processo leva a analisar as dificuldades apresentadas por esses estudantes quando ingressam nos cursos de licenciatura, e esta deveria ser uma preocupação cada vez maior desses cursos, tendo em vista que esses estudantes, ao longo da sua formação, apresentam dificuldades na compreensão dos textos e conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, o desconforto vivenciado pelo aluno está associado, muitas vezes, a um processo de ensino deficiente, que não consegue desenvolver no aluno possibilidades de aprendizado que também contribuam com a sua autonomia, e passa a ser um complicador maior na medida que alcança níveis da educação mais elevados e complexos (CARVALHO; SILVA, 2020). Apesar de alcançar a universidade, estudantes universitários ainda possuem dificuldades relacionadas a questões que, por exemplo, tratam de interpretação textual, devido a prováveis problemas no processo de alfabetização e letramento. Essa dificuldade decorre, sobretudo, da complexidade da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos que apresentam uma linguagem diversa e específica, para a qual o aluno não possui conhecimento prévio (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019).

Além da questão da evasão mencionada por Ganda e Boruchovitch (2019), estudos sobre a autorregulação da aprendizagem dos estudantes no ensino superior apontam para outro problema frequente, decorrente do impacto da necessidade de dar conta de conhecimentos e demandas mais complexas: a procrastinação. Este é um problema diretamente associado à capacidade de autorregulação do tempo. Estas pesquisas demonstram que, de alguma forma ou em algum nível, todos os estudantes são capazes de se autorregular neste sentido (ROSÁRIO et al., 2007a; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004). Contudo, como muitos deles não o fazem de forma eficiente, isso promove diferenças marcantes no que diz respeito aos métodos, às crenças e aos comportamentos colocados em ação no processo de aprendizagem. Disso, é percebido o desdobramento em práticas prejudiciais, como a procrastinação (ZIMMERMAN, 1998).

A procrastinação é tida como um fenômeno frequente entre os estudantes e algo apontado como prejudicial à sua vida acadêmica (SCHOUWENBURG, 2004). A necessidade de equacionar múltiplas tarefas, com prazos curtos e simultâneos cria o cenário perfeito para o desenvolvimento dessa prática se o estudante não for capaz de gerenciar seu tempo de forma autorregulada (PASCARELLA; TRENZINI, 2005). E se aliar a esses fatores as dificuldades encontradas com a complexidade dos conteúdos, se tem um problema considerável que, além

de prejudicar o desempenho acadêmico do estudante, interfere negativamente no próprio processo de autorregulação da aprendizagem. Nesse ponto, é possível perceber o papel da autossatisfação, que envolve a percepção do sujeito sobre seus processos de satisfação e insatisfação. Essa percepção se associa ao seu próprio desempenho, pois age nos seus autoincentivos que retroalimentam as suas ações futuras. Ou seja, resultados negativos podem gerar conclusões sobre seu esforço que (alterar ou manter o comportamento) podem vir a alterar o enfoque de sua autorregulação, podendo ser adaptativas ou defensivas gerando, por exemplo, a apatia e a procrastinação (ZIMMERMAN, 2000).

Essas questões, ligadas, por exemplo, à apatia e procrastinação, propõem, de certa forma, um olhar sobre os processos internos dos estudantes. Contudo, apesar da ênfase nos processos internos autorregulatórios do sujeito, reconhece-se a influência dos processos externos – o ambiente, a exemplo da influência dos pais, professores, sistema educacional, bem como os comportamentos do próprio sujeito e as influências recíprocas entre esses eventos (ZIMMERMAN, 1989). Ou seja, os estudantes não são meros receptores passivos de informação, pelo contrário, são capazes de exercer controle e regular seu processo de aprendizagem (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

Sobre isso, Salgado, Polydoro e Rosário (2018) demonstram como vários programas estrangeiros têm como alvo a promoção dos processos autorregulatórios em estudantes do ensino superior, aplicados diretamente aos estudantes. Entre outros, Seco et al. (2008) apresentaram um programa que tinha como meta o suporte ao desenvolvimento das capacidades para identificar e usar as estratégias de estudos que fossem mais adequadas para cada situação. Esta experiência foi aplicada no Instituto Politécnico de Leiria (IPL), em Portugal. Este estudo teve como participantes 376 docentes do IPL e consistia em ações de formação e cursos, que foram divulgados via blog da instituição Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) e realizadas de forma voluntária.

Ao final das formações, os participantes efetuaram a avaliação do processo por meio de uma ficha constituída por três dimensões: conteúdos da formação (6 itens), desempenho do formador (5 itens) e organização da ação (5 itens). Os itens apresentavam-se numa escala de Likert de 4 pontos, sendo que 1 correspondia ao mínimo e 4 ao máximo, o que permitia avaliar a satisfação do participante em 3 dimensões: Natureza da formação (com ítems relacionados aos conteúdos abordados, interesse do tema, conhecimento teórico e prático alcançado e aplicabilidade do conteúdo); desempenho do formador (referindo-se à clareza nas explicações, conhecimentos demonstrados, metodologia de trabalho utilizada, motivação dos formandos e incentivo à participação); operacionalização da ação de formação (integrando itens relativos à

documentação disponibilizada, suportes pedagógicos utilizados, qualidade e adequação das instalações, duração e horário da formação). Os resultados dessa pesquisa indicaram que existe, por parte dos docentes, uma percepção da importância da reflexão e aperfeiçoamento das competências decorrentes dos novos paradigmas de ensino/aprendizagem (SECO et al., 2008). De forma geral, as ações de formação foram avaliadas de forma muito satisfatória, tendo, portanto, contribuído para o reforço da implementação de estratégias e metodologias diversificadas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem e de estratégias de ensino centradas no aluno, bem como para uma sensibilização da importância do desenvolvimento de instrumentos de avaliação adequados. Esta pesquisa aponta para a necessidade de, quando o assunto é autorregulação da aprendizagem, mirar também nos professores.

Em outro estudo, uma oficina foi promovida por Parres e Flores (2011), objetivando compreender se, para aprender artes visuais em nível acadêmico, um curso montado tendo como base o modelo de autorregulação da aprendizagem de Pintrich (2000), produziria mudanças importantes na motivação e nas estratégias de autorregulação dos estudantes. Este estudo trabalhou com estudantes de licenciatura da Universidad de Occidente, no México, da área de Ciências Sociais e Humanidades. A amostra foi voluntária se constituindo de 15 estudantes (10 mulheres e 5 homens). Foi aplicado o "Instituto Politécnico de Leiria (IPL), e Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem" (MSLQ), desenvolvido por Pintrich e De Groot (1990). Este instrumento considera componentes da autorregulação: motivação, uso de estratégias cognitivas e manejo do esforço. Os estudantes preencheram o formulário antes e depois de participar de uma série de oficinas, e como resultado foi verificado uma mudança significativa da pontuação obtida relativa aos níveis de autorregulação, após a realização das oficinas. As autoras concluem, portanto, que o ensino de artes visuais baseado no modelo de autorregulação da aprendizagem de Pintrich motivou um processo de construção de autorregulação nos estudantes participantes.

Outro estudo importante é o realizado na Universidade do Minho, em Portugal, por Ribeiro e Silva (2007), que tinha como objetivo analisar a existência de diferenças nas estratégias autorregulatórias de estudantes universitários em diferentes áreas de formação. Participaram do programa 518 estudantes dos três níveis (inicial, intermédio e final), das áreas de Ciências (Física e Química e Engenharia Civil) e humanidades (Português e Relações Internacionais), de ambos os sexos, que participaram de forma voluntária. Foi aplicada a escala "CHE – Comportamentos e hábitos de estudo e aprendizagem" (BESSA; TAVARES, 2001). Esta escala foi desenvolvida na Universidade de Aveiro, em Portugal, foi aplicada a um estudo que verificou a relação entre níveis de ajustamento académico, abordagens e estratégias

autorreguladoras da aprendizagem. Esta escala possui 25 itens com resposta de formato tipo Likert de cinco pontos (01 para o valor mínimo/discordância total e o 05 para o valor máximo/concordância total). Os itens são distribuídos pelos cinco fatores que possibilitam a avaliação de cinco importantes dimensões autorregulatórias: estratégias cognitivas de transformação e manipulação da informação, organização e planejamento de rotinas, gestão e monitorização, aquisição e seleção da informação, e reforço motivacional.

O resultado apresentado pelas autoras possibilita verificar que houve uma mudança, com uma maior utilização das estratégias cognitivas e metacognitivas de gestão e monitorização. Cada curso do ensino superior, por seu lado, pode privilegiar o desenvolvimento de certo tipo de estratégias em detrimento de outras. Contudo, sem que essas mudanças indicassem diferenças, de fato, relacionadas às áreas e níveis de formação em que os estudantes estavam, ou seja, os estudantes utilizam as mesmas estratégias autorregulatórias, não importando a área de formação e o nível (RIBEIRO; SILVA, 2007). Estes resultados colocam questões importantes em relação a utilização de estratégias autorreguladoras da aprendizagem, já que as diferenças quanto à área e nível não foram confirmadas. De acordo com Peverly e cols. (2003), os estudantes universitários apresentam algumas dificuldades ao nível do conhecimento metacognitivo, sobretudo em relação às tarefas.

Desta forma, existem pontos significativos a serem observados, se não é verificada mudança significativa ao longo dos anos de estudo dos estudantes. Como explicar a inexistência de mudanças significativas? Qual o significado das mesmas? Estes resultados, segundo as autoras (RIBEIRO; SILVA, 2007), podem indicar que ao longo do percurso acadêmico, os estudantes construíram um repertório pessoal de estratégias autorreguladoras, o que poderá originar uma maior dificuldade em adquirir novas estratégias ou alterar as que já utilizam durante o ensino superior e que são percebidas como positivas (HOFER e cols., 1998). Este estudo suscita perguntas que cabem como reflexão ao que é proposto nesta tese, ou seja, compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes no Ensino Superior, mais especificamente a distância, e a relação com as suas estratégias autorregulatórias.

Outros programas foram implementados e descritos em vasta bibliografia estrangeira (HATTIE; BIGGS; PURDIE, 1996; ROSÁRIO et al., 2007a, 2007b; ROSÁRIO et al., 2010a, 2010b, 2010c; SIMPSON et al., 1997), mas é necessário lembrar, ainda, de um programa aplicado aqui no Brasil e que é bastante conhecido e reconhecido, o "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior" (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2012).

Salgado, Polydoro e Rosário (2018) selecionaram o programa chamado "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior" (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2012) para ser aplicado e avaliado quanto a sua eficácia na promoção da autorregulação da aprendizagem em estudantes ingressantes de diferentes cursos de graduação em uma universidade pública do Brasil. Este programa tem como base teórica a Teoria Social Cognitiva e foi escolhido por demonstrar boa aceitação e eficácia em vários países onde foi aplicado. Baseado nos processos de autorregulação e nas fases destes propostos por Zimmerman (2000, 2002) e no processo de modelação (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2012; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014), o programa usa Gervásio, seu umbigo (uma metáfora da autorreflexão) e outros personagens como modelos que ensinam estratégias e o automonitoramento. Além deles, professores e outros adultos podem ser também modelos influentes (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

Para o estudo, foram considerados os 26 ingressantes que estiveram presentes na totalidade dos encontros que foram implementados durante a aplicação do programa e os estudantes fizeram sua inscrição de forma voluntária. As atividades do programa ocorreram em encontros com duração de 90 minutos, realizados semanalmente, de forma ininterrupta, totalizando seis encontros. Medidas de autorrelato foram aplicadas no pré e pós-teste a fim de comparar as variáveis dependentes: conhecimento das estratégias de aprendizagem, processos de autorregulação da aprendizagem, instrumentalidade percebida, autoeficácia para autorregular-se e para a formação superior. De acordo com a comparação entre o pré e pós-teste, os resultados são favoráveis no pós-teste para a variável conhecimento das estratégias de aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregular-se. De acordo com Polydoro, Salgado e Rosário (2018), a aplicação do programa obteve evidências sólidas no que diz respeito à eficácia do programa, impactando de forma positiva os processos de estudo e aprendizagem dos estudantes ingressantes, promovendo competências instrumentais - analisar e sintetizar informações, combinando fontes diversas, por exemplo; interpessoais - trabalho em equipe e a importância no papel de cada membro no produto final e sistêmico - aplicação do conhecimento na prática, sabendo investigar e aprender e desenvolvendo capacidade de adaptação a novas situações, com autonomia e empenho pessoal.

A partir da aplicação e resultados positivos desses programas, é possível perceber como as universidades podem promover a autorregulação da aprendizagem entre seus estudantes, mesmo que eles nunca tenham tido contato com nenhum tipo de ensino destas estratégias. Podem ser oferecidos aos calouros (POLYDORO; SALGADO; ROSÁRIO, 2018), bem como com temas e por períodos específicos ao longo do curso, como frente à ansiedade antes das

provas, por exemplo (DANTAS et al., 2017). No entanto, mesmo que estes programas tenham demonstrado eficácia, é preciso estar atento para o fato de que a competência autorregulatória não é linear, precisando de etapas para realizá-la. E o que é o mais importante, sobretudo para o presente trabalho, é que é necessário levar em conta, além das características específicas de cada curso de graduação (HOFER; YU; PINTRICH, 1998; SIMPSON et al., 1997) como os estudantes pensam (MULLEN; KELLOWAY; TEED, 2011) e as variáveis pessoais como idade e condição escolar anterior ao ingresso na universidade.

Contudo, apesar da evidente eficácia apresentada nos resultados da aplicação do programa "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo", algumas limitações foram apontadas por Salgado, Polydoro e Rosário (2018) e conhecendo-as, fica mais clara a necessidade das universidades pensarem a promoção da autorregulação entre os estudantes de forma mais consolidada. A primeira se refere ao número limitado de estudantes, pois se restringiu a participação daqueles que estiveram presentes aos 6 encontros e a segunda trata da falta de um grupo controle para ser comparado aos estudantes que participaram da oficina. A terceira seria o fato de não haver uma forma de controle e acompanhamento a médio e longo prazo na vida acadêmica do estudante. Esta se relaciona à quarta limitação, que apontou para o fato de que, por várias razões, tudo indicava que aqueles estudantes que buscaram participar do programa, e este era uma atividade não obrigatória, não eram aqueles com dificuldades maiores. Desta forma, seria importante que as universidades se preocupassem com a inserção de um programa de promoção da autorregulação no currículo dos cursos, atingindo um número muito maior de estudantes (PELISSONI, 2016). Além de desenvolver estratégias de acompanhamento dos estudantes ao longo da graduação para que fosse possível perceber as mudanças mais profundas. Logo, apesar dessas limitações fica clara a importância do investimento na construção da autorregulação da aprendizagem dos estudantes de graduação, sendo uma proposta que pode ser implementada tanto pelos psicólogos e pedagogos da instituição, como pelos professores em suas disciplinas.

Assim, para que o estudante obtenha sucesso na construção de práticas autorregulatórias, como lembra Ganda e Boruchovitch (2019), além de disciplina e organização por parte do estudante, também é fundamental a organização prática e teórica acerca da autorregulação da aprendizagem por parte dos docentes. O papel dos professores deve se direcionar para o planejamento de estratégias de aprendizagem e de motivação para a aquisição de conhecimento. Para o sucesso do aluno, o papel do professor é essencial, pois se as suas reações forem positivas, um desacerto pode ser interpretado como um sinal de progresso; no

entanto, se forem negativas, um erro pode ser compreendido como um sinal de incapacidade (FIGUEIREDO, 2008).

1.9 Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior EaD

A disciplina e organização que Ganda e Boruchovitch (2019) colocam como necessária para a construção de práticas autorregulatórias, se torna ainda mais importante na modalidade EaD. O aluno que ingressa em curso de ensino superior em EaD, precisa ter controle sobre seu ritmo de estudo, sendo capaz de realizar as melhores escolhas no sentido do melhor desenvolvimento cognitivo (LUCIANO et al., 2010). Características como: organização, motivação, determinação, autonomia, disciplina, responsabilidade, capacidade de agir e pensar independentemente, fazer escolhas acertadas, ser capaz de pensar em sua própria aprendizagem e saber controlá-la frente uma nova informação (LESSA, 2011), são absolutamente necessárias para que o aluno consiga construir a própria aprendizagem. O estudante não pode apenas supor que irá aprender somente a partir de uma aula dada (LIMA, 2003), já que a presencialidade ganha contornos diferentes na EaD. Dessa forma, é possível crer que as características do aluno possuem influência sobre sua capacidade de aprender de forma eficaz na modalidade à distância. Portanto, pesquisas realizadas assinalam para a importância da utilização de estratégias de aprendizagem autorregulada para o êxito na educação a distância (BARNARD-BRAK; LAN; PATON, 2010; BERGAMIN et al., 2012; DIAS; LEITE, 2010; GÓES et al., 2001).

Os estudos sobre a autorregulação acadêmica na modalidade da EaD apresentam um contexto que só reforça a sua relevância. Para Lynch e Dembo (2004), a autorregulação é um pressuposto para o sucesso na aprendizagem em EaD e que o senso de autoeficácia se relaciona estreitamente com o bom desempenho acadêmico, como a capacidade de gestão do tempo e do ambiente de estudos, logo, a autorregulação promove um diferencial positivo na aprendizagem dos estudantes. Vovides et al. (2007) e Castro e Gonçalves (2018), concordam com essa perspectiva, pois afirmam a aprendizagem em ambientes virtuais deve ter como foco a autorregulação da aprendizagem e, nesse sentido, viabilizar ao aluno condições para que ele consiga construir estratégias cognitivas e metacognitivas, por meio de estratégias didáticas que levem em consideração as especificidades da EaD. Assim, atitudes autorreguladas, como estabelecimento de metas e automonitoramento, são essenciais para a eficácia dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem (SABOURIN; MOTT; LESTER, 2012). Segundo Bandura (2006), construir conhecimento em ambiente virtual demanda habilidades de

autogerenciamento mais complexas, se comparar ao ensino presencial, já que o volume de informação que precisa ser acessado e gerenciado para que se constitua em aprendizado, demanda processos cognitivos de gerenciamentos autorregulados.

Terry e Doolittle (2006) apresentaram estudos que evidenciam uma relação positiva entre a capacidade de gestão do tempo, atitudes proativas, concentração, seleção de ideias principais e auxiliares de estudo e o desempenho global do aluno. Nessa relação, a integração entre a gestão do tempo e o desempenho do aluno eram os eixos mais fortalecidos.

O Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OLSQ) foi aplicado em duas pesquisas com estudantes de graduação em EaD e evidenciaram diferentes perfis de aprendizagem autorregulada, como os de estudantes com baixos índices de autorregulação, com autorregulação moderada e os com alta autorregulação, indicando que estes últimos apresentaram melhor desempenho acadêmico (BARNARD-BRAK; LAN; PATON, 2010). Korkmaz e Kaya (2012) analisando 222 estudantes universitários de cursos à distância, observaram altas habilidades de aprendizagem autorregulada, sendo a organização do ambiente de estudo como a mais utilizada e o estabelecimento de metas como aquela menos utilizada.

No entanto, no ambiente de aprendizagem à distância, ensinar e autorregular atividades educacionais não é simples. É necessário o compromisso do estudante com a presença em espaços de discussão virtual, com hora marcada, como por exemplo, via chat, ou em qualquer outra atividade síncrona. O aluno precisa estar presente e participar ativamente dos fóruns, deve dividir e interagir com seus colegas e professores, precisa administrar seu tempo e dividi-lo, de forma eficaz, entre as atividades do curso e as atividades cotidianas de sua própria vida (CASTRO, 2016).

Porém, a questão da presencialidade é questão central na aprendizagem em ambiente da EaD, pois sem a presença física diária, com colegas e professores em sala de aula, o aluno precisa desenvolver estratégias de motivação para que se mantenha envolvido e comprometido, com planejamento adequado, sem acumular tarefas e estudo. Além disso, precisa lidar de forma eficaz e hábil com as tecnologias que, na EaD, são ferramentas primordiais de aprendizagem (CASTRO, 2016).

Para Salomon e Almog (1998), se o estudante de cursos à distância não conseguir desenvolver estratégias de autorregulação, essa modalidade se mostrará pouco efetiva na formação adequada de profissionais. Sobre este aspecto chegam a afirmar que, para muitos estudantes, o ensino por meio da EaD e a flexibilidade que lhe é inerente, pode ser algo prejudicial, do qual o estudante não consegue se beneficiar. Ou seja, se o aluno que está em um curso universitário por meio da educação a distância não consegue ser capaz de dirigir seu

próprio aprendizado (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998; ZIMMERMAN, 2013; SIMÃO; FRISON, 2013), esta modalidade talvez não seja a melhor para ele.

É possível, portanto, compreender como o papel do professor é crucial. Se isso é verdade em ambiente presencial, no EaD ele possui especificidades para as quais os cursos de licenciatura em EaD precisam estar atentos, pois o professor da EaD precisa ajudar os estudantes a desenvolverem atitudes que fortaleçam a autorregulação da aprendizagem para que, eles mesmos possam administrar seus processos e cada vez mais assumir responsabilidades ao longo de sua formação. Portanto, em ambiente de aprendizagem à distância, autorregular o tempo, administrar o ambiente físico e social, o esforço e a execução das atividades propostas, são competências a serem aprendidas e desenvolvidas. Claro que o construto da autorregulação não se resume a esses fatores, pois é um fenômeno de multifacetado, que opera a partir de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações, que possibilitam ao sujeito observar e operar sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. Mas, para o ensino a distância, algumas dessas facetas são fundamentais.

CAPÍTULO 2

2 DELIMITAÇÃO DA TESE

2.1. Tese, justificativa do estudo e problema de pesquisa.

Os objetos de estudo desta pesquisa são as estratégias de autorregulação e as crenças de autoeficácia dos estudantes dos cursos de graduação de Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia da UEMA/UEMAnet. A Tese deste trabalho tem como base os seguintes pontos a) os estudantes dos cursos de licenciatura da UEMAnet possuem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, pois, entre outros aspectos, não possuem suas crenças de autoeficácia fortalecidas, neste domínio específico, bem como podem ter dificuldades em autorregular suas aprendizagens neste contexto; b) as crenças de autoeficácia acadêmica fortalecidas e o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem por parte dos estudantes, poderiam contribuir para a aquisição de habilidades de estudo que possibilitasse que eles superassem as possíveis barreiras existentes que, muitas vezes, vêm de etapas anteriores de escolarização.

Desta forma, utilizam-se bases de argumentos teóricos e evidências empíricas relatadas na literatura para justificar a tese: a) se articula com uma bibliografia sobre o tema que demonstra o lugar que estes construtos podem ocupar no processo de aprendizagem de estudantes de ensino superior. Desde estudos que pensam o ensino de estratégias de autorregulação inseridas no currículo dos cursos de graduação (PELISSONI, 2016), passando por pesquisas que trabalharam com estudantes ingressantes na vida acadêmica (POLYDORO; SALGADO; ROSÁRIO, 2018), até investigações que demonstram a eficácia desses construtos quando trabalhados com estudantes em momentos específicos de sua vida acadêmica, como quando realizam provas ou concursos (DANTAS et al., 2017), estes trabalhos demonstram como a aplicação de estratégias de autorregulação e crenças de autoeficácia acadêmica podem contribuir para um melhor desempenho no processo de aprendizagem dos estudantes. b) Detectar, portanto, as dificuldades e obstáculos do aprendizado acadêmico e relacioná-los à ausência destes construtos nos estudantes, é uma questão plausível (PELISSONI, 2016; BARNARD-BREAK; LAN; PATON, 2010). c) Da mesma forma, é plausível defender que as crenças de autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem, quando incorporadas

como mecanismos a serem promovidos em licenciandos e pelos professores aos universitários, podem impactar de forma positiva a formação dos estudantes (ÁVILA; FRISON, 2016; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2019).

Esta Tese é relevante academicamente (justificativa), pois pretende: a) investigar os processos de aprendizagem desses estudantes para identificar quais as dificuldades encontradas por eles nos cursos de licenciatura por meio EaD da UemaNet para o aprendizado dos conteúdos acadêmicos e se eles possuem seus processos de autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018; DASSOW; SANTOS, 2021); b) contribuir com uma melhor formação acadêmica dos estudantes de licenciatura em EaD e, para isso, esta pesquisa adota como base teórica a TSC, de Albert Bandura levando em consideração, sobretudo, os estudos relacionados a autorregulação e autoeficácia no contexto acadêmico (SIMÃO; FRISON, 2013; SIMÃO; FLORES, 2006); c) contribuir com as pesquisas em EaD a partir dos construtos da TSC, com enfoque nos cursos de licenciatura.

Para um Estado do nordeste do país, esta pesquisa possui um caráter inédito e originalidade, podendo fomentar novas pesquisas sobre a temática (DASSOW; SANTOS, 2021). Nesta premissa se pauta o seu grau de originalidade, pois as pesquisas sobre autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem são lacunares no Brasil (SILVA, 2019b), em especial no contexto da Educação a Distância (LIMA, 2018; IAOCHITE et al., 2016), não tendo sido identificadas considerando a amostra deste trabalho.

Em termos práticos e institucionais, esta pesquisa é relevante já que: a) os participantes podem ser impactados de forma a fortalecer suas crenças e entender que mudanças nas suas estratégias de aprendizagem podem ser operadas a partir daí, estimulando-os na busca por aprimorar-se a partir da autonomia nos estudos (VOLVIDES et al., 2007; CASTRO, 2016); b) evidenciar a necessidade da inserção do ensino destes construtos no currículo das universidades para promover a eficácia na aprendizagem desses estudantes (PELISSONI, 2016, FLUMMINHAN; MURGO, 2020) pode gerar modificações nos currículos dos cursos de licenciatura em EaD (LUCIANO et al., 2010).

Em relação a dimensão social, este trabalho é relevante por: a) defender que as estratégias de autorregulação e crenças de autoeficácia, inseridas nos currículos dos cursos de licenciatura em EaD (PELISSONI, 2016; FLUMMINHAN; MURGO, 2020; LUCIANO et al., 2010), possuem o potencial de mudar, positivamente, o cenário da EaD. b) contribuir para que os futuros professores sejam capazes de se autorregular e de ensinar estratégias de autorregulação. c) demonstrar que a autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica são construtos centrais e fundamentais na direção da compreensão dos processos envolvidos na

aprendizagem dos indivíduos e, portanto, são conceitos muito relevantes para a reflexão acerca da formação de estudantes em qualquer nível de ensino (POLYDORO; AZZI, 2009; FLUMMINHAN; MURGO, 2020).

Dessa forma, tratar da autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia acadêmica é tratar de aspectos fundamentais para pensar a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, segundo Maraschin (2013, p.2), o aluno autorregulado, no contexto dessa teoria, “procura ajuda para melhorar a qualidade de suas aprendizagens, tem iniciativa pessoal, perseverança na realização de tarefas, exibe competências independentemente do contexto da aprendizagem [...]”. Quando aplicadas nos cursos de licenciatura em EaD de uma universidade de um Estado do nordeste do Brasil, as estratégias de autorregulação podem ter o potencial de não só formar melhores professores por serem capazes, enquanto estudantes, de potencializar sua aprendizagem, mas, também, por poderem transmitir as estratégias de autorregulação e as crenças de autoeficácia aos seus futuros estudantes. Considera-se este um aspecto fundamental para uma mudança educacional no Estado.

Diante do exposto, esta tese tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade EaD, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem e suas implicações no contexto acadêmico?

2.2 Objetivos da Proposta de Tese

2.2.1 Objetivo Geral

Analisar as percepções de estudantes do Ensino Superior, na modalidade da EaD, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem, investigando as possíveis implicações no contexto acadêmico.

2.2.2 Objetivos Específicos

Artigo 1 - Discutir os conceitos da autorregulação e da autoeficácia acadêmica e suas contribuições para compreensão dos processos cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional.

Artigo 2 - Discutir o conceito de autoeficácia acadêmica e suas contribuições para a compreensão dos processos comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional.

Artigo 3 - Descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, quanto às suas capacidades para autorregular suas aprendizagens.

Artigo 4 - Descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica.

CAPÍTULO 3

3 ESTRUTURA DA TESE

3.1 Quanto ao formato

Esta tese está organizada em formato de artigos e trabalhos científicos. Este formato foi selecionado por facilitar a publicização dos resultados encontrados, já que os artigos serão publicados. Espera-se, ao final da tese, submeter e publicar quatro artigos, até o momento (fevereiro de 2023), há dois artigos publicados.

O primeiro artigo, intitulado “A Autorregulação da Aprendizagem e Autoeficácia Acadêmica: contribuições para o contexto educacional”, foi publicado na *Research, Society and Development*, em 2020. O segundo trabalho, intitulado "Autoeficácia acadêmica no contexto da Educação a Distância", compõe a coletânea "Diversidade Cultural e Formação: reflexões para a educação", publicada em 2020.

3.2 Quanto ao percurso metodológico

A metodologia usada para o desenvolvimento deste trabalho, a considerar a estrutura da tese em formato de artigos científicos, será apresentada em maiores detalhes nos seus respectivos capítulos, tendo em vista a especificidade de cada estudo. No entanto, neste capítulo será desenvolvida uma caracterização geral do percurso metodológico adotado.

3.2.1 Quanto ao lócus e participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como participantes estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia, na modalidade em EaD da Uema/UEMAnet, os quais foram selecionados por conveniência. Eles aceitaram participar da pesquisa dando o seu consentimento livre e esclarecido, respondendo a um questionário construído e disponibilizado na plataforma do Google Forms. Foram enviados 2.163 e-mails com o link de acesso ao formulário eletrônico (*e-survey*) durante o mês de fevereiro de 2020, ficando disponibilizado o acesso até o mês de julho de 2020. Dos e-mails enviados, foram obtidas as respostas de 205 estudantes, distribuídos por 79 municípios do Maranhão, com faixa etária entre 20 a 64 anos. Destes 205 estudantes que responderam à pesquisa, 68% são do sexo feminino e 32% do sexo

masculino, e dentre o total dos estudantes que aceitaram participar, 86,4% trabalham. Maiores detalhes são apresentados nas sessões específicas de cada artigo.

Num segundo momento, ao final do período letivo de 2022, coletou-se dados com 72 estudantes, oriundos da primeira amostra (205), escolhidos por conveniência de disponibilidade de participação, para levantar informações específicas sobre acesso e habilidades tecnológicas digitais em ambientes de aprendizagem virtual (AVA).

3.2.2. Natureza da pesquisa

Esta tese possui natureza aplicada, pois objetiva investigar situações do cotidiano, propondo soluções para problemas específicos. Quanto à abordagem do problema, possui natureza quanti-qualitativa, pois se utilizando de recursos matemáticos/estatísticos para a análise dos dados, foi realizado o levantamento de um número significativo de estudantes, gerando conclusões com alto grau de acerto. Assim, os dados obtidos mediante levantamentos quanti-qualitativos podem ser agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística (GIL, 2008). As variáveis em estudo podem ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos. À medida que os levantamentos se utilizam de amostras de probabilidade, é possível, inclusive, melhor identificar as possíveis margens de erro dos resultados obtidos (GIL, 2008).

Quanto aos objetivos é de cunho exploratório, pois propicia uma maior familiaridade com o problema, envolvendo análise bibliográfica e entrevistas com público relevante para o objeto de investigação, e descritivo, pois serão descritas as características de determinada população, no caso, dos estudantes de EaD participantes neste processo. Uma pesquisa de cunho descritivo também se caracteriza pela aplicação de algumas técnicas padronizadas para a coleta dos dados, no nosso caso, os questionários. Desta forma, este tipo de pesquisa proporciona um maior dimensionamento e aproximação do objeto de pesquisa (GIL, 2008).

A classificação desta tese quanto aos procedimentos técnicos é do tipo levantamento (survey). Esta é uma técnica de coleta de dados que envolve a “[...]interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008, p. 55). Solicitam-se as informações desejadas a um grupo significativo de pessoas sobre o objeto pesquisado. Após a coleta dos dados, a partir da análise quantitativa destes, são construídas as conclusões que correspondem aos dados obtidos. Assim, os dados são coletados diretamente com os participantes da pesquisa, como é o caso do presente estudo (GIL, 2008, p. 55; PEROVANO, 2014). Para este estudo optou-se por fazer o levantamento eletrônico (E-survey), em detrimento

da pandemia da COVID 19 e tendo em vista as características dos participantes – estudantes universitários de cursos de licenciatura na modalidade da EaD.

Estas especificidades do percurso metodológico caracterizam esta investigação como uma pesquisa de campo, na qual se busca o aprofundamento de uma dada realidade. Pode ser realizado a partir da observação direta das atividades da amostra selecionada, mas também a partir de questionários, como é o caso deste estudo, objetivando identificar as interpretações próprias à realidade estudada (GIL, 2008).

3.2.3 Fluxograma: Planejamento do percurso da Tese

Esta tese, como mencionado no item quanto ao formato da estrutura da tese, está construída e apresentada no formato de artigos e trabalhos científicos. Dois desses trabalhos já foram produzidos e publicados quanto a organização deste percurso e aos objetivos e características de cada trabalho, apresenta-se um fluxograma (Quadro 3).

Quadro 2 - Fluxograma do percurso da tese intitulada “Autorregulação da aprendizagem e Autoeficácia acadêmica em estudantes de licenciaturas a distância da Uemanet”, proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, em 2023.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIPO DE ESTUDO	FONTE/ AMOSTRA	ANÁLISE DE DADOS	STATUS
Analisar as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade EAD, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem, investigando as possíveis implicações no contexto acadêmico.	Artigo 1 - Discutir os conceitos da autorregulação e da autoeficácia acadêmica e suas contribuições para compreensão dos processos cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional.	Pesquisa Bibliográfica	Artigos científicos, livros e teses.	Discussão temática	Publicado em periódico
	Artigo 2 - discutir o conceito de autoeficácia acadêmica e suas contribuições para a compreensão dos processos comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional.	Pesquisa Bibliográfica	Artigos científicos, livros e teses.	Discussão temática	Publicado em periódico.
	Artigo 3 - Descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica.	Pesquisa de campo	UEMANET, uma amostra de 205 e outra de 72 estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia.	Quantitativa/estatística descritiva simples.	A ser submetido
	Artigo 4 - Descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, quanto às suas capacidades para autorregular suas aprendizagens.	Pesquisa de campo	UEMANET, 205 estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia.	Quantitativa/estatística descritiva simples.	A ser submetido

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

CAPÍTULO 4

4.1 Artigo 1

ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT

A Autorregulação da Aprendizagem e Autoeficácia Acadêmica: contribuições para o contexto educacional

Self-Regulation of Learning and Academic Self-Efficacy: contributions to the educational context
 Autorregulación del Aprendizaje y la Autoeficiencia Académica: contribuciones al contexto educativo

Recebido: 09/07/2020 | Revisado: 13/07/2020 | Aceito: 19/10/2020 | Publicado: 21/10/2020

Resumo

A Teoria Social Cognitiva parte da premissa de que os sujeitos interagem com o meio em que se vive, recebendo influências bidirecionalmente – contexto e indivíduo. Desta forma, os sujeitos são capazes de operacionalizar mudanças no curso de suas próprias ações, pensamentos e emoções. Na perspectiva sociocognitiva, de Albert Bandura, os conceitos da autorregulação e autoeficácia são fundamentais no caminho da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos e, portanto, são essenciais para o entendimento dos fatores relacionados à formação de alunos universitários. Desta forma, este estudo tem por objetivo discutir os conceitos da autorregulação e da autoeficácia acadêmica e suas contribuições para compreensão dos processos cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, com enfoque narrativo, a partir de autores nacionais e internacionais, tais como Albert Bandura (1986, 1991, 2003, 2008); Zimmerman (2000); Pajares, Olaz (2008); Azzi (2012); Mazotti (2014); Ramos (2015); Silva (2019), entre outros. Entende-se que a Teoria Social Cognitiva tem no processo de desenvolvimento da autorregulação e das crenças de autoeficácia importantes conceitos para a compreensão de como os indivíduos observam, julgam e agem sobre seus próprios comportamentos e como estruturam, monitoram e avaliam sua aprendizagem.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Autoeficácia acadêmica; Ensino superior; Formação inicial.

Abstract

The Social Cognitive Theory starts from the premise that we, subjects, interact with the environment in which we live, receiving influences bidirectionally - context and individual. In

this way, the subjects are able to operationalize changes in the course of their own actions, thoughts and emotions. From a sociocognitive perspective, the concepts of self-regulation and self-efficacy are fundamental in understanding the processes involved in the learning of individuals and, therefore, are essential for understanding the factors related to the training of university students. Thus, this study aims to discuss the concepts of self-regulation and academic self-efficacy and their contributions to understanding the cognitive, metacognitive, behavioral and motivational processes related to the educational context. For this, bibliographic research was carried out, with a narrative focus, from national and international authors, such as Albert Bandura (1986, 1991, 2003, 2008); Zimmerman (2000); Pajares, Olaz (2008); Azzi (2012); Mazotti (2014); Ramos (2015); Silva (2019), among others. It is understood that the Cognitive Social Theory has important concepts in the process of developing self-regulation and self-efficacy beliefs for understanding how individuals observe, judge and act on their own behaviors and how they structure, monitor and evaluate their learning.

Keywords: Self-regulation of learning; Academic self-efficacy; Higher education; Initial training.

Resumen

La teoría cognitiva social parte de la premisa de que nosotros, los sujetos, interactuamos con el entorno en el que vivimos, recibiendo influências bidireccionales: contextuales e individuales. De esta manera, los sujetos pueden operacionalizar los cambios en el curso de sus propias acciones, pensamientos y emociones. Desde una perspectiva sociocognitiva, los conceptos de autorregulación y autoeficacia son fundamentales para comprender los procesos involucrados en el aprendizaje de las personas y, por lo tanto, son esenciales para comprender los factores relacionados con la formación de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo discutir los conceptos de autorregulación y autoeficacia académica y sus contribuciones a la comprensión de los procesos cognitivos, metacognitivos, conductuales y motivacionales relacionados con el contexto educativo. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica, con un enfoque narrativo, de autores nacionales e internacionales, como Albert Bandura (1986, 1991, 2003, 2008); Zimmerman (2000); Pajares, Olaz (2008); Azzi (2012); Mazotti (2014); Ramos (2015); Silva (2019), entre otros. Se entiende que la Teoría Social Cognitiva tiene conceptos importantes en el proceso de desarrollar creencias de autorregulación y autoeficacia para comprender cómo los individuos observan, juzgan y actúan sobre sus propios comportamientos y cómo estructuran, monitorean y evalúan su aprendizaje.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje; Autoeficacia académica; Educación superior; Formación inicial.

Introdução

A Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida por Albert Bandura em 1986, parte da premissa de que nós sujeitos, interagimos com o meio em que vivemos, influenciando e sendo influenciados por ele. Desta forma, os sujeitos são capazes de operacionalizar mudanças no curso de suas próprias ações, pensamentos e emoções (BANDURA, 1986). A TSC tem sido

estudada nos mais diversos campos de conhecimento, como a educação, saúde, esporte, administração, entre outros, (BANDURA, 1986; PAJARES; OLAZ, 2008; SILVA, 2019) e propõe conceitos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem que podem ser investigados para compreender os mecanismos pelos quais os alunos aprendem e se mantêm motivados em suas atividades de estudos. A TSC possui construtos centrais em que os conceitos de autorregulação e autoeficácia são fundamentais no caminho da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos e, portanto, são importantes para a reflexão acerca da formação de alunos em qualquer nível de ensino.

Neste artigo lança-se mão dos conceitos de autorregulação e autoeficácia, construtos que podem contribuir para potencializar resultados acadêmicos para professores e estudantes. A autorregulação, segundo Bandura (1991), pode ser compreendida como a capacidade do sujeito em controlar, de forma voluntária, sentimentos, pensamentos e ações, visando atingir metas estabelecidas; enquanto a autoeficácia é definida como a crença do indivíduo nas suas capacidades de execução de tarefas específicas para o alcance destas metas (BANDURA, 1986, 1991). Sendo assim, para aprofundamento sobre estas questões, este estudo bibliográfico, de caráter narrativo, tem como objetivo discutir os conceitos da autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia acadêmica e suas contribuições para compreensão dos processos cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional.

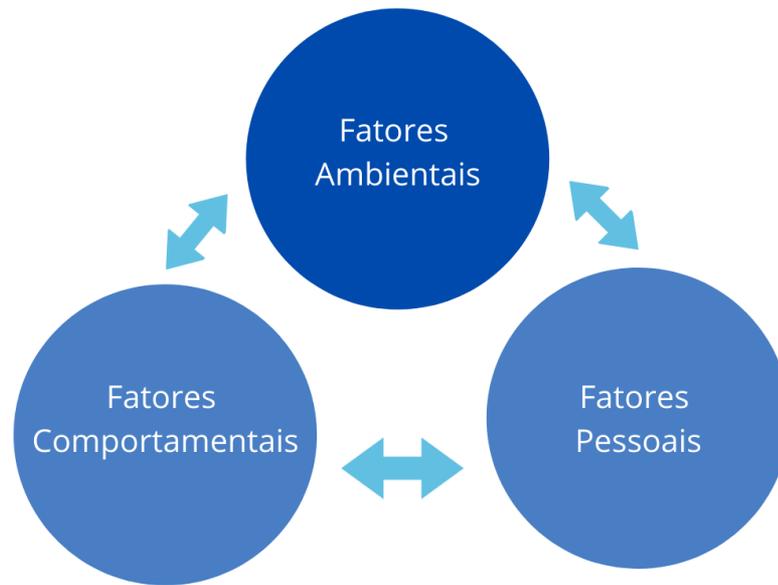
Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva – TSC de Albert Bandura (1986) inicialmente foi desenvolvida como Teoria da Aprendizagem Social com o objetivo de identificar mecanismos da aprendizagem. Contudo, seu alcance foi sendo expandido e abrangendo outras áreas do campo da psicologia comportamental, sendo então utilizada para entender o desenvolvimento, aprendizagem e ação humana, bem como o comportamento humano. Esta expansão da utilização da teoria se justifica, pois o indivíduo não é formado de corpo e mente como conjuntos separados, mas sim interdependentes que atuam conjuntamente inseridos em todos os contextos, nos quais o indivíduo vive e se relaciona (BANDURA, 2008). Assim, a partir desta perspectiva, o sujeito, este ser de unidade (*self*), sofre interferência do meio em que vive ao mesmo tempo em que influencia este meio (BANDURA, 1991).

A TSC, nesta premissa, defende a capacidade agêntica do ser humano, a partir da qual compreende o indivíduo na interação com o meio social, onde fatores pessoais, comportamentais e ambientais interagem, promovendo mudanças e sendo modificados pelo

indivíduo (reciprocidade triádica) (BANDURA, 1986, 1991, 2008). Esta interação explica a capacidade de autodirecionamento do sujeito, que pode possibilitar certo controle nas suas ações, pensamentos e emoções, em níveis que podem variar de pessoa para pessoa, considerando os diferentes contextos envolvidos (BANDURA, 2010). Desta forma, pode-se perceber a importância do conceito da Reciprocidade Triádica, em que o funcionamento humano deve ser compreendido a partir da reciprocidade entre fatores comportamentais, pessoais e ambientais, a partir da perspectiva da agência humana. Estes conceitos possibilitam compreender que o sujeito possui a capacidade de se perceber, direcionar, de se observar e conduzir o próprio comportamento e ações. Na Figura 1, é possível observar a tríade de reciprocidade do comportamento humano, segundo Bandura (1986).

Figura 1 - Reciprocidade Triádica segundo a Teoria Social Cognitiva, 1986.



Fonte: Adaptado de Bandura (1986).

Na Figura 1, compreende-se que o comportamento do indivíduo recebe e doa influências que consideram fatores ambientais, pessoais e comportamentais, os quais são administrados de forma bidirecional. Estes fatores não possuem sempre o mesmo peso ou importância, mas subsidiam o que Bandura (2008) define como as quatro capacidades humanas: intencionalidade, o pensamento antecipatório, autorreatividade e autoreflexividade. A intencionalidade diz respeito à capacidade do indivíduo de estabelecer planos e metas de ação e objetivos associados a um percurso que ele visualiza antecipadamente. Contudo, o contexto externo nem sempre pode ser controlado (BANDURA, 1991; SILVA, 2019a). Por isso, de acordo com Bandura (2008), para que o indivíduo atinja suas metas ele necessita, por vezes, da agência de outras pessoas, logo, muitas de nossas ações estão relacionadas à intencionalidades coletivas, já que o indivíduo interage o tempo todo com o seu meio social e é atingido por ele.

O pensamento antecipatório associa-se à capacidade humana de prever os resultados possíveis e traçar caminhos, táticas e objetivos para melhor atingir os resultados esperados. Nesse processo, como o sujeito é capaz de “visualizar” o futuro ou o que quer diante de si, também é capaz de se motivar para buscar o melhor direcionamento para alcançar metas (BANDURA, 1988, 1991, 2010; SILVA 2019). Planejar e antecipar, para depois agir. A autorreatividade é a capacidade de colocar em prática o que foi planejado e antecipado mentalmente. Por meio de mecanismos autorregulatórios, o indivíduo é direcionado a execução de suas metas e a satisfação em ter conseguido realizá-las. A autoreflexividade - da ação para a reflexão – esta é a dimensão mais metafísica do sujeito, a partir da qual é acionada a auto-

observação, a reflexão sobre seus próprios pensamentos, suas crenças pessoais, suas limitações e ações. Esta capacidade tem o potencial de produzir mudanças no pensamento e comportamento do sujeito no futuro (AZZI, 2012). É a capacidade que mais afeta o sujeito e suas futuras escolhas, metas e objetivos (BANDURA, 1986).

Percebe-se que para Albert Bandura (2008), o indivíduo e suas interações sociais são fundamentais na construção do seu sentido de individualidade e agência pessoal. Estas interações, no mesmo sentido que contribuem para o desenvolvimento do sujeito, também podem produzir limitações. Neste sentido, os conceitos de Reciprocidade Triádica e de Agência Humana se aliam a dois outros conceitos importantes para os estudos em Teoria Social Cognitiva - Autorregulação e Autoeficácia.

Autorregulação

Na Teoria Social Cognitiva a autorregulação é um dos principais conceitos ligados à agência humana, pois possibilita ao indivíduo a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, visando à obtenção de metas pessoais (BANDURA, 1991, 2003). Se a partir da agência humana e da reciprocidade triádica entende-se que o sujeito interage com fatores internos e externos, modificando-os nesta interação, a autorregulação se torna fundamental, pois se define como a capacidade consciente do indivíduo de autogerenciamento. Para Bandura (1991, 2008) esse é um processo cíclico que opera por meio de três subprocessos cognitivos, a saber: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação.

O subprocesso de auto-observação possibilita ao indivíduo estar atento ao seu próprio comportamento, levando em consideração diversas dimensões do seu desempenho, como: qualidade, quantidade, originalidade, moralidade e desvio. Ainda possibilita que o sujeito realize uma avaliação sobre as razões pelas quais ele se comporta de determinada forma e quais as consequências destes comportamentos. A auto-observação é importante por fornecer as informações necessárias que serão utilizadas como referência nos processos de desempenho e julgamento sobre determinada ação. Desta forma, quanto mais clara a evidência de como o comportamento pode ser desenvolvido maior será o papel desempenhado pela auto-observação em favorecer o alcance das metas (MASOTTI, 2014). Além disso, quanto mais imediata for à observação maiores serão as oportunidades de agir sobre o comportamento, durante a ação. Assim, pode-se afirmar que o sucesso da autorregulação está diretamente relacionado à qualidade da auto-observação realizada (BANDURA, 1991, 2008; SILVA, 2019).

Neste caso, é relevante que este subprocesso seja preciso, consistente e temporalmente próximo. No subprocesso de julgamento as informações obtidas na auto-observação serão avaliadas tendo em vista os padrões pessoais, o valor atribuído à tarefa e as normas sociais. É possível perceber o quanto estes mecanismos são construídos a partir das relações tecidas pelo sujeito. Fatores internos e externos interagem na construção de um processo de julgamento melhor formado. O terceiro subprocesso, a autorreação, permite a mudança autodirigida do comportamento com base em consequências auto-administradas (punitivas, reforçadoras ou indiferentes). Além disso, este é um subprocesso que retroalimenta os demais, dando início a um novo ciclo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação (BANDURA, 1991; EMILIO; POLYDORO, 2017).

Quando se observa como funciona a estrutura da autorregulação fica evidente que este é um processo gradual e não sendo isolado. Para atingir um comportamento autorregulado a partir da interação e influência mútua entre o indivíduo e o meio em que está inserido, ele vai se tornando menos dependente do social e, portanto, se autorregulando. Entende-se que pode-se observar nas pessoas os seus processos de autorregulação durante a vida [...] em função disso, verifica-se que, quanto mais sofisticados forem os repertórios comportamentais dos indivíduos e suas interações com o ambiente, mais complexas serão suas formas de atuação. (MASOTTI, 2014, p.5).

Assim, a Teoria Social Cognitiva tem no processo de autorregulação um importante conceito para a compreensão de como os indivíduos observam, julgam e agem sobre seus próprios comportamentos. Mas, a autorregulação dialoga estritamente com outros conceitos da TSC, como a autoeficácia.

Autoeficácia

As crenças de autoeficácia são mecanismos que podem sustentar ou alimentar a autorregulação do sujeito. Estas crenças dizem respeito aos “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (BANDURA, 1986, p. 391). Segundo Bandura (1991, 1994) as crenças de autoeficácia interferem nos vários mecanismos de autorregulação, como na definição de metas, na quantidade de esforço e tempo mobilizados em uma dada tarefa, na quantidade de estresse experimentado e nas percepções sobre possíveis sucessos e fracassos. Pessoas com sólida confiança em suas capacidades estipulam metas mais desafiadoras e mantêm um forte compromisso com elas (RAMOS, 2015). Mesmo diante do fracasso, o seu sentido de eficácia

é rapidamente recuperado e estas pessoas mantêm sua motivação com a sustentação necessária. Elas têm a crença de que são capazes de lidar com um problema modificando o que deu errado, transformando as suas estratégias. São sujeitos que se sentem atraídos por situações desafiadoras, julgando que são capazes de exercer controle sobre elas. Ressalta-se, no entanto, que apenas possuir uma crença elevada não garante o desempenho satisfatório, é necessário que o indivíduo tenha as habilidades necessárias para o desenvolvimento de determinada tarefa e, ainda assim, fatores externos podem dificultar o alcance das metas (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994).

A autoeficácia é desenvolvida por 4 fontes de informação, que são: 1) experiência vicária, que se trata da observação de modelos bem-sucedidos; 2) persuasão social, que se trata da motivação das pessoas que são persuadidas a atuar de forma a obter sucesso; 3) estados emocionais, sendo o julgamento de suas próprias capacidades e estados fisiológicos, e 4) experiências de domínio, que são as experiências exitosas que fortalecem as crenças de autoeficácia. Contudo, como estes fatores são desenvolvidos a partir da relação com o meio, em um movimento entre externo e interno, no entanto, contextos desfavoráveis podem interferir na construção de fortes crenças de autoeficácia. Desta forma, um conceito associado à autoeficácia e que precisa ser mencionado, é o de resiliência, que tem sido empregado na Teoria Social Cognitiva para designar o indivíduo que, apesar de sofrer interferências externas desvantajosas, consegue adaptar-se e se recuperar (BANDURA, 2004; RAMOS, 2015).

Desta forma, as pesquisas envolvendo a Teoria Social Cognitiva têm investigado as relações entre as crenças de autoeficácia e a resiliência do indivíduo que pode, ao longo da vida, superar eventos estressantes e controlar o próprio curso do seu comportamento. A relação entre os construtos autoeficácia e resiliência deve ser estudada associando-os “ao enfrentamento das mudanças sociais, econômicas e laborais trazidas pela globalização, envolvendo contexto, cultura e responsabilidade coletiva” (FONTES; AZZI, 2012, p.107). Sob esta perspectiva entende-se, também, a aplicação favorável da Teoria Social Cognitiva (TSC) ao contexto educacional.

Autorregulação e Autoeficácia na educação.

A TSC surge como uma teoria explicativa do comportamento humano, do desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva interacional e social. Albert Bandura explica que

a abordagem social cognitiva associou três componentes para pensar um modelo que pudesse promover mudanças sociais.

O primeiro componente é um modelo teórico que especifica os determinantes da mudança psicossocial e os mecanismos pelos quais produzem seus efeitos, esse conhecimento proporciona os princípios condutores. O segundo componente é um modelo de tradução e implementação, que converte princípios teóricos em um modelo operacional inovador. Ele especifica o conteúdo, as estratégias de mudança e o modo de implementação. [...] O terceiro componente é um modelo de difusão social de como promover a adoção de programas psicossociais em meios culturais diversos. (BANDURA, 2002, p. 21).

Cada componente tem sua função específica e requer habilidades diversas. Desta forma, compreende-se que a Teoria Social Cognitiva, a partir dos seus componentes definidos por Bandura (2008), possui indiscutível aplicabilidade prática nas múltiplas dimensões da vida humana.

Assim, a aplicação da TSC e de seus constructos de autorregulação e autoeficácia à educação é capaz de produzir contribuições sociais importantes e impactantes, porque engendra transformações nos indivíduos. Bandura (2008) salienta que a importância de uma teoria psicológica não é definida apenas pelo seu poder explicativo e de realizar previsões capazes de serem verificadas, mas é necessário apresentar o poder de promover mudanças no funcionamento humano. A TSC atende a esse princípio, pois “especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam” (BANDURA, 2008, p. 18), como, por exemplo, os efeitos que podem ter no comportamento humano e no alcance de metas a combinação de dois ou mais construtos, como a autorregulação e a autoeficácia.

As contribuições da TSC aplicada ao contexto social se faz presente na oferta de processos de modelação que “oferecem orientações informativas sobre como proporcionar que as pessoas efetuem mudanças pessoais, organizacionais e sociais” (BANDURA, 2008, p. 18). Portanto, neste sentido, fica evidente como a TSC pode dialogar de forma intrínseca com os processos educacionais. A educação possui uma vocação para transformar os indivíduos, isso não quer dizer que ela não possua um papel na reprodução social (BOURDIEU, 1970), mas, sem dúvida, passar por processos de ensino/aprendizagem é capaz de gerar modificações importantes nas pessoas.

Os construtos da autorregulação e autoeficácia, portanto, são capazes de evidenciar aspectos pelos quais os indivíduos podem aprender de maneira sólida e definitiva. Para Bandura a autoeficácia na educação está relacionada à crença do estudante na sua capacidade de realização de determinadas tarefas acadêmicas ou escolares. Estando mais relacionada à uma

autoimagem do que a competências de fato, pois “os estudantes com alta crença de eficácia acadêmica estão mais disponíveis para os estudos e são mais persistentes diante dos desafios acadêmicos” (JOLY et al., 2016, p. 74). Ou seja, se os estudantes acreditam que são capazes de realizar tais tarefas, eles tendem a persistir mais no enfrentamento dos desafios que aparecem. A imagem que fazem de si mesmo é crucial (BANDURA, 2008).

É possível perceber que a autoeficácia e a autorregulação, quando presentes e atuantes no indivíduo, são interligadas, moldando-se em um princípio de reciprocidade, onde o aluno autorregulado consegue construir crenças de autoeficácia mais consolidadas e vice-versa. Para Bandura (2008) existe uma relação dialética entre os construtos de autoeficácia e autorregulação, pois alunos que possuem um bom nível de crença de autoeficácia são mais motivados na aplicação de seus processos de autorregulação. Assim, “pode-se considerar a autorregulação como uma das fontes de autoeficácia, pois permite ao estudante maiores experiências de sucesso” (JOLY et al., 2016, p. 74). Os processos de autorregulação acionam no indivíduo a capacidade de se refazer, se adaptar, repensar, planejar e produzem sujeitos com mais sucesso escolar, por exemplo, estão associados às crenças de que “eu posso”, “eu sou”, “eu consigo” e outros. Para a construção de crenças de autoeficácia, os episódios de sucesso gerados pela autorregulação são fundamentais (JOLY et al., 2016).

Considerações Finais

Esta pesquisa objetivou apresentar a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e dois de seus principais construtos: autorregulação e autoeficácia. Estes conceitos tratam dos processos de aprendizagem e das crenças sobre as próprias capacidades desenvolvidas pelos indivíduos nos mais diversos campos de conhecimento.

Conforme apresentado, a partir da TSC, é possível compreender como a autorregulação promove a possibilidade de que um aluno construa crenças de autoeficácia mais sólidas, estabelecendo uma aprendizagem mais consolidada. São construtos interligados, portanto, um aluno autorregulado tem mais chances de ser também um aluno mais motivado, mais adaptado, com uma capacidade maior de se reinventar e de superar obstáculos atingíveis ou dificuldade que encontre na sua trajetória de aprendizagem.

A importância da TSC para compreender os processos de ensino/aprendizagem, por meio de seus construtos, se evidencia em resultados melhores na vida escolar ou acadêmica do aluno. Compreender como estes construtos atuam e como os sujeitos constroem crenças de autoeficácia é importante para contribuir, por exemplo, para os cursos de formação docente,

capacitando estes profissionais não só a serem melhores profissionais mais bem formados e mais confiantes de si, como também permitindo que os alunos que serão formados por eles possam adquirir as habilidades de construção de autorregulação e autoeficácia. Esta é uma perspectiva que ultrapassa a vida escolar ou acadêmica, pois discute-se acerca da formação de indivíduos com autoimagem mais positiva, confiantes em si mesmos e com maior capacidade de superar situações consideradas difíceis ou estressantes. Esta é uma habilidade fundamental na promoção de pessoas mais satisfeitas.

Desta forma, é possível concluir que a Teoria Social Cognitiva possui importante papel nas mudanças pessoais e sociais que podem ser promovidas pela sua aplicação nos contextos educacionais, partindo do contexto intrínseco para o extrínseco, gerando influências positivas.

Referências

AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo (Série teoria social cognitiva em contexto educativo), 2012.

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

BANDURA, A. Self-efficacy conception of anxiety. **Anxiety research**, n.1, v.2, p.77-98, 1988.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, n.50, v.2, p. 248-287, 1991.

BANDURA, A. Health promotion by social cognitive means. **Health education & behavior**, n.31, v.2, p.143-164, 2004.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. *In*: Pajares, F.; Urdan, T. (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. vol. 5, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, p. 307-337.

BANDURA, A. **Autoeficácia**. A enciclopédia Corsini de psicologia, 2010. p.1-3.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, P. The Berber house or the world reversed. **Social Science Information**. v.9, n.2, p.151-170, 1970.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da Aprendizagem: Fundamentos e implicações no Contexto Educativo. *In*: POLYDORO, S. A. J. (ORG.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017. p.19-31.

FONTES, A. P.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de Psicologia I**, v.29, n.1, p.105-114, Campinas I, 2012.

JOLLY, M. C. R. A.; SERPA, A. L. de O.; BORGES, L.; MARTINS, R. M. M. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. **Revista Avaliação Psicológica**, v.15, n.1, p.73-82, 2016.

MASOTTI, D. R. Autoeficácia e autorregulação acadêmica contribuindo para a previsão da evasão escolar. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 2, 2014.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.

RAMOS, M. F. H. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência**. 2015. 239f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2015.

SILVA, E. P. **Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica**. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: **Handbook of self-regulation**. Academic press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course. **American Educational Research Journal**. v.31, n. 4, p. 845-862, 1994.

CAPÍTULO 5

5.1 Artigo 2

CAPÍTULO PUBLICADO NA COLETÂNEA DIVERSIDADE CULTURAL E FORMAÇÃO: reflexões para a educação.

Autoeficácia acadêmica no contexto da Educação a Distância

RESUMO

A Teoria Social Cognitiva (TSC) tem nas crenças de autoeficácia acadêmica, as contribuições necessárias para a formação de professores em cursos de Educação a Distância (EaD). Desta forma, os alunos, de acordo com essa teoria, são capazes de operacionalizar mudanças no curso de suas próprias ações, pensamentos e emoções. Assim, a autoeficácia acadêmica aparece como o construto psicológico que se relaciona ao comportamento do indivíduo neste contexto. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo discutir o conceito de autoeficácia acadêmica e suas contribuições para a compreensão dos processos comportamentais e motivacionais relativos ao contexto educacional. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica, a partir de autores nacionais e internacionais, tais como Albert Bandura (1986, 1989, 1997, 2008, 2013); Cardoso e Bzuneck (2004), Zimmerman (2000); Pajares, Olaz (2008); Azzi (2012) entre outros. As crenças de autoeficácia acadêmica são, portanto, necessárias para o desenvolvimento das capacidades pessoais de realização e concretização de objetivos, em particular, no domínio da realização acadêmica.

Palavras-chave: autoeficácia acadêmica. Formação superior. EaD.

Introdução

Atualmente no Brasil e no mundo as transformações sociais, econômicas, culturais produziram mudanças significativas em todos os setores da vida humana, em especial aquelas ligadas à educação e aos processos de ensino e aprendizagem, utilizados para serem ofertados como suporte para contribuir com a formação dos alunos. Estas transformações, aliadas ao surgimento de novas demandas, relacionam-se com a necessidade de colaborar com o processo econômico da sociedade, por meio da educação considerada formal/regular e também pela Educação a Distância (EaD), modalidade da qual vamos tratar nesse artigo.

A partir destes novos contextos, a educação também passa por várias mudanças com movimentos na educação por meio de reformas políticas e curriculares com a perspectiva de acompanhar as transformações. É neste cenário que, numa interface entre as áreas da

educação e da psicologia, são exploradas as perspectivas teóricas que visam explicar o comportamento humano, mas, sobretudo, objetivam compreender como se produz a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto de avanços das tecnologias, se destaca o construto de autoeficácia, conceito-chave da Teoria Social Cognitiva (TSC) que busca compreender o desenvolvimento e a ação humanas (BANDURA, 1989). A TSC analisa, entre outros aspectos, a forma como

[...] o processo de difusão social cria novos padrões comportamentais como sendo constituído por três fatores: aquisição de informações sobre comportamentos, a adoção destes comportamentos e a rede social através da qual eles podem ser disseminados e suportados (AZZI, 2012).

A TSC tem sido estudada nos mais diversos campos de saber, como a educação, saúde, esporte, entre outros, (BANDURA, 1986; PAJARES; OLAZ, 2008) e propõe conceitos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem que podem ser investigados para compreender os mecanismos pelos quais os alunos aprendem e se mantêm motivados em suas atividades de estudos.

Neste artigo lança-se mão do construto da autoeficácia acadêmica a partir de uma pesquisa bibliográfica. A reflexão sobre estes conceitos tem como objetivo discutir a autoeficácia acadêmica no contexto da Educação a Distância.

Da Teoria da Aprendizagem Social (TAS) a Teoria Social Cognitiva (TSC)

A TSC de Albert Bandura (1986) foi desenvolvida, inicialmente, como Teoria da Aprendizagem Social (TAS), e tinha como fundamento a ideia de que aspectos relativos a aprendizagem eram “suficientes para explicar o desenvolvimento e a manutenção” do comportamento humano (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p. 462). Defendia também que a aprendizagem pode ocorrer devido à observação de outros. Também conhecido como aprendizagem vicária que é a observação de modelos bem-sucedidos. Assim, na TAS,

Os mecanismos explicativos eram colocados em termos de associação entre os estímulos ambientais e as respostas. A teorização behaviorista discordava da realidade social evidente de que grande parte daquilo que aprendemos ocorre por meio do poder da modelação social. [...] Esse processo tedioso e potencialmente perigoso, no qual os erros têm um custo elevado, era encurtado pela modelação social. Nela, as pessoas padronizam seus estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas. (BANDURA, 2005).

Essa compreensão era contrária ao que os behavioristas acreditavam, sendo Skinner o seu principal representante. Essa corrente da Psicologia defende, entre outros fatores, que a

aprendizagem ocorre devido a reforço, punições e condicionamento. Bandura et al. (2005) aponta que o estado mental interno desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e que a observação e aprendizagem de novos comportamentos não garantem uma mudança comportamental completa. O reforço não precisa ser necessariamente externo. Ambos reforços, externo e interno, podem influenciar e mudar o comportamento individual. Nesse contexto, as pessoas adquirem novos comportamentos (aprendizados) por meio da observação de modelos.

Bandura (1986) entendeu, após a realização de vários estudos experimentais, que outros elementos também precisariam ser explorados para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento e as ações humanas. E assim apresenta em 1986 a TSC, que é uma ampliação das pesquisas desenvolvidas com a TAS. Ele buscava, por exemplo, reformular o quadro teórico relacionado à explicação das disfunções de comportamento do indivíduo por meio de um esquema tridimensional. Assim, a TSC passa a se fundamentar em um modelo de reciprocidade triádica que analisa a cognição do indivíduo, seu comportamento e o meio social no qual este está inserido.

Assim, para Bandura (1989) o modelo de reciprocidade triádica evidencia a ação entre o comportamento, os fatores internos, sejam eles afetivos, biológicos ou cognitivos, ao mesmo tempo em que os externos, ou seja, o ambiente social ou familiar ou episódios de vida. Eles atuam como agentes determinantes interativos e recíprocos. Desta forma o sujeito é capaz de criar, destruir, reconstruir ou modificar, em certa medida, seu entorno. O indivíduo, nesta perspectiva, é tanto um receptor e agente de situações como essas situações irão, de certa maneira, influenciar ações, pensamento e emoções posteriores (BANDURA, 1989; MARTÍNEZ-SALANOVA, 2006).

Bandura (1986) denomina a interdependência entre esses três fatores de determinismo recíproco, pois um fator é reciprocamente influenciador e influenciado pelo outro. A compreensão desse princípio, a partir das informações e interpretações dos resultados de sua performance, torna o indivíduo capaz de alterar, em certa medida, seu ambiente e suas auto-crenças, que podem gerar alterações em sua performance.

Nesse sentido, os fatores ambientais, comportamentais e pessoais não possuem sempre o mesmo peso ou importância, mas auxiliam a compreensão do que Bandura (2008) define como as quatro capacidades humanas: intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autoreflexividade. A intencionalidade diz respeito à capacidade do indivíduo de estabelecer planos e metas de ação e objetivos associados a um percurso que ele visualiza antecipadamente. A capacidade de pensamento antecipatório associa-se à ação de prever os

resultados possíveis e traçar caminhos, táticas, estratégias e objetivos para melhor atingir os resultados esperados. A autorreatividade é a capacidade de colocar em prática o que foi planejado e antecipado, no primeiro momento, apenas mentalmente e a autoreflexividade é a dimensão mais metafísica do sujeito, a partir da qual ele aciona a auto-observação, a reflexão sobre seus próprios pensamentos, suas crenças pessoais, suas limitações e comportamentos. Por meio de mecanismos autorregulatórios, o indivíduo é direcionado à execução de suas metas e à satisfação em ter conseguido realizá-las.

O alcance da TSC foi sendo expandido com a ampliação de seus conceitos. “A mudança do nome reflete uma ênfase maior nos processos cognitivos como essenciais para o desenvolvimento” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2007, p. 36). Desta forma, passou a ser utilizada para entender o desenvolvimento, a aprendizagem e ação humana, entre outros. Esta ampliação de significado dos seus conceitos e, conseqüentemente, de utilização da TSC se justifica, pois Bandura (2008) afirma que o indivíduo não é formado de corpo e mente, estes como conjuntos separados. O indivíduo, ou self, é uma unidade sem separação entre corpo e mente. Assim, a partir desta perspectiva o sujeito, este ser de unidade, sofre interferência do meio em que vive ao mesmo tempo em que influencia este meio.

A Importância da Autoeficácia Acadêmica

O construto autoeficácia, importante perspectiva da TSC, têm profundas conexões com o social. A TSC surge como uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, mas torna-se altamente conectada ao social. (BANDURA, 2008, p. 19). Assim, pode-se compreender que a TSC, a partir dos seus componentes definidos por Bandura (2008), possui indiscutível aplicabilidade prática nas múltiplas dimensões da vida humana.

Dessa forma, as crenças de autoeficácia apresentam-se funcionalmente associadas aos comportamentos reais do ser humano (BANDURA, 1997). Apresentam-se como forte preditoras do comportamento humano, fornecendo informações mais confiáveis do que as proporcionadas pelos conhecimentos ou as competências do sujeito. Assim, a autoeficácia aparece como o construto psicológico que melhor se relaciona com o comportamento do indivíduo. Nesse sentido,

A autoeficácia é a crença na capacidade de realizar ações que produzirão um efeito desejado e que interfere na escolha dos comportamentos, no desempenho e, por isso, no controle da vida. A autoeficácia depende de experiências de domínio (experiências passadas), da modelagem social (experiências vicárias), da persuasão social e dos estados emocionais e físicos. A agência delegatória é a capacidade de confiar na

competência dos outros em fornecer bens e prestar serviços. A eficácia coletiva é a crença geral no poder coletivo de produzir resultados desejados. Visto isto, a agência delegatória e a eficácia coletiva também interferem na capacidade de controlar a vida que o ser humano possui (ALMEIDA et al., 2013, p. 85).

Segundo Bandura (1986), a percepção de autoeficácia é definida como as crenças das pessoas sobre suas próprias capacidades de alcançar níveis de desempenho, exercendo influência sobre as ocorrências imediatas que afetam suas vidas. Dessa forma, o grau de autoeficácia de um indivíduo pode influenciar os sentimentos, os pensamentos, os tipos de comportamentos ou o grau de motivação em relação a determinada situação ou atividade em que ela se encontra envolvida.

Nessa perspectiva, Bandura et al. (1996) explica que a autoeficácia é um construto dinâmico pois as experiências que vão sendo vividas mudam as crenças de autoeficácia. Essas crenças são profundamente associadas às experiências pessoais dos indivíduos. Assim, a crença do sujeito sobre suas capacidades em realizar alguma tarefa ou assumir um novo projeto, passa a ser mais fortalecida na medida em que as experiências passadas lhe transmitem informações que confirmem, de forma positiva, sobre suas competências.

Dessa forma, este construto é de fundamental importância para a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos e, no caso desta pesquisa, na compreensão e melhoria da autoeficácia acadêmica dos alunos em cursos de formação de professores em EaD.

Nesse contexto, a aplicação da TSC e de seu construto autoeficácia à educação é capaz de produzir contribuições sociais importantes, porque concebe transformações nos indivíduos. Uma teoria psicológica deve ter sua importância medida, entre outros aspectos, pelo que é capaz de promover em termos de mudanças no funcionamento do ser humano. O conhecimento dos processos de modelação, por exemplo, pode orientar como os sujeitos operam mudanças pessoais e sociais (BANDURA, 2008, p. 18).

Nesse sentido, a autoeficácia acadêmica pode ser definida como o conjunto de crenças “e expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar atividades e tarefas, para concretizar objetivos e para alcançar resultados, no domínio particular da realização escolar” (NEVES; FARIA, 2006, p. 46).

Assim, é possível perceber que muitas das dificuldades que as pessoas experimentam ao longo da vida estão ligadas, entre outros fatores, com as crenças que possuem acerca de si. As deficiências acadêmicas dos alunos em disciplinas básicas, bem como a falta de motivação, de compromisso com a frequência e com as atividades escolares, podem estar associadas às crenças que os estudantes desenvolvem sobre si e, sobre a sua capacidade para exercer controle sobre o seu ambiente (TORRES, 2010). Nesse sentido,

[...] a utilização de estratégias de aprendizagem e a auto-eficácia acadêmica surgem nos modelos como preditores directos do rendimento escolar. Já no que se refere à relação que estabelece entre a utilização de estratégias de aprendizagem e auto-eficácia acadêmica, podemos reunir um conjunto de evidências teóricas e empíricas que fundamentam a proposta desta relação. Algumas destas evidências apontam para uma relação de associação entre estas duas variáveis, enquanto que outras exploram uma relação de causalidade. (TORRES, 2010, p.26).

A autoeficácia acadêmica, portanto, é capaz de evidenciar aspectos pelos quais os indivíduos podem aprender de maneira sólida, definitiva e eficiente, quando associada a outros fatores deste contexto. Isso, sem dúvida, contribui para a autonomia na aprendizagem por parte dos alunos. Para Bandura (2013), a autoeficácia acadêmica é a crença do estudante na sua capacidade de realização de determinadas tarefas acadêmicas ou escolares. Sobre isso Cardoso e Bzuneck (2004) chamam a atenção para o fato de que, em contextos acadêmicos, o aluno se motiva para a realização de atividades de aprendizagem na medida em que ele consegue perceber que, com suas habilidades, e conhecimentos, ele poderá construir conhecimentos novos ou aprimorar os que já possuem. A partir daí, ele poderá ser capaz de selecionar as estratégias e ações que melhor será capaz de executar, abandonando aquelas que não poderá colocar em prática.

Assim, os alunos que desenvolvem altas crenças de autoeficácia são aqueles que poderão se mostrar mais disponíveis para os estudos e demonstrarão uma persistência maior em relação aos desafios acadêmicos com os quais se depararão. (JOLY et al., 2016, p. 74).

De acordo com Alliprandini e Souza (2016), as crenças de autoeficácia quando exploradas no campo da educação, podem impactar todos os agentes envolvidos além dos alunos, como professores, coordenadores, diretores, etc. As crenças de autoeficácia têm o potencial de interferir positivamente na prática docente, já que o professor passa a ser capaz de crer na sua própria capacidade de produzir efeitos positivos e importantes na maneira como os alunos interagem com a aula, o quanto eles se envolvem e, portanto, como eles aprendem. Sendo assim, quando o docente desenvolve sua autoeficácia é capaz de se transformar a ele mesmo e aos seus alunos. Evidente que não estamos afirmando que habilidades e competências não sejam igualmente necessárias. É preciso que o conjunto desses fatores estejam alinhados para que haja êxito no processo ensino/aprendizagem.

Segundo Bandura (1986), possuir conhecimentos e algumas habilidades não são fatores exclusivos, já que precisam de autoeficácia, para alcançar êxito na realização de determinadas ações. Por outro lado, autoeficácia sem os conhecimentos e habilidades pertinentes a cada caso, não terá efeito. É necessário também, reconhecer a confiança na sua própria capacidade de ensinar, como requisito para alcançar os objetivos pretendidos. Segundo ele, as consequências

de se possuir uma sólida crença de autoeficácia para ensinar são: mudança no estabelecimento de metas; mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa; persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho e na postura perante o fracasso. Nesse sentido, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), afirmam que ter crenças elevadas de autoeficácia levam professores a construir ambientes favoráveis à aprendizagem.

Entretanto, cabe destacar que o sucesso dessas ações está condicionado às crenças elevadas de autoeficácia sendo necessário ao docente possuir, também, as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento das suas atividades e dessa forma contribuir com o aprendizado do aluno. Além desses aspectos é fundamental, ainda, condições estruturais adequadas para a realização da docência.

Crenças de autoeficácia em alunos da modalidade em EaD

O ensino à distância é, cada vez mais, uma realidade no âmbito acadêmico, sobretudo no que diz respeito aos cursos de licenciatura. No entanto, um desafio permanece a ser enfrentado e está associado à independência, qualidade do ensino, motivação dos alunos, entre outros.

A Formação em nível superior por meio da EaD, caracteriza-se como um aprendizado planejado por meio de vários recursos tecnológicos de TICs (ALMEIDA, 2003). Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser mediado por essas ferramentas tecnológicas, colaborando para aproximar professor e alunos que, apesar da distância espaço/tempo, estão em constante processo de interação. Entre essas tecnologias destaca-se o uso da internet, que possibilita a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), amplamente utilizado na EaD, que possui em seu domínio ferramentas adequadas utilizadas para desenvolver as metodologias de ensino, assim como o planejamento das atividades e acompanhamento dos avanços dos alunos de acordo com as atividades propostas. Esta modalidade possui características diferentes da educação convencional, devido a necessidade de novas habilidades tanto dos alunos, como dos Professores, Tutores, Design Pedagógico, esses profissionais devem possuir formação equivalente ao curso, e também habilidades e competências pedagógicas, gestora, tecnológicas, sociais e educativas que possam assegurar que essa formação ocorra com qualidade (ALMEIDA, 2003).

Ao aluno cabe, para se adaptar a esse contexto de EaD, desenvolver algumas habilidades técnicas e sociais, além de condições estruturais básicas, necessárias e adequadas para participar nesta modalidade e desenvolver o seu aprendizado. Logo, o ensino na modalidade EaD requer

do aluno que sua autoeficácia esteja bem desenvolvida, além do desenvolvimento de habilidades específicas e condições adequadas para o ensino. É uma modalidade de ensino que pressupõe que os indivíduos possuam certa autonomia e crença que podem aprender, além de uma capacidade de organizar seu tempo, projetar os estudos, se comprometerem com a disciplina, etc.

Bandura (1997) apontou para a questão das habilidades para construir novos conhecimentos referentes ao domínio da tecnologia, em constante mudança, como um fator relacionado à autoeficácia acadêmica. Para o ensino a distância essa habilidade é uma condição necessária. Por isso, a autoeficácia vem sendo investigada na aprendizagem a distância e na habilidade do uso de computadores e outras ferramentas tecnológicas. Os resultados das pesquisas de Levine e Donitsa-Schmidt (1998) mostram que os alunos que têm crenças de autoeficácia bem desenvolvidas demonstram atitudes positivas em relação ao uso de ferramentas tecnológicas para sua aprendizagem. Assim, habilidades ligadas a independência e iniciativa são importantes fatores que contribuem para a motivação do aluno. Acreditar em sua auto-eficácia é fundamental para a aprendizagem em ambientes virtuais, pois leva os alunos a refletirem sobre as atividades propostas e sobre a resolução dos problemas (LIMA, 2018). Colabora para que o aluno, diante dessas questões, compreenda a necessidade de planejar estratégias para desenvolver o seu aprendizado, sobretudo em um curso de Formação de Professores por meio da educação a distância.

Existem algumas pesquisas que já demonstram como a crença de autoeficácia bem desenvolvida se torna um diferencial no processo de aprendizado do aluno e, inclusive, na sua permanência no curso. Lima (2018), por meio da utilização de um software gratuito, o Iramuteq (SOUSA, 2016), analisou entrevistas de alunos que permaneceram em um curso superior EaD e daqueles que abandonaram o curso. A autora demonstra que, na resposta daqueles alunos permanentes no curso, palavras como "estratégia", "estudo", "ler", "tecnologia", "contribuir", aparecem com frequência nas respostas ligadas à autoeficácia. Demonstraram autorregulação no processo de aprendizagem, no âmbito da utilização das tecnologias. Aparece, também, a palavra "dificuldades". Mas, no quadrante dos alunos permanentes pode ser compreendida como o esforço que foi colocado em prática na superação dos obstáculos do ensino EaD, que a permanência no curso evidencia (LIMA, 2018, p. 88). A autora chama a atenção, também, que a palavra "estudo" é a única que se repete no quadrante dos alunos permanentes desde o primeiro ao último mês de aula, demonstrando uma constância apesar das "dificuldades" também mencionadas.

Lima (2018) mostra em sua pesquisa que, ao contrário, os alunos evadidos do curso evidenciam discursos desarmônicos, onde as palavras os localizam em quadrantes diversos. Ou seja, as disparidades de palavras não produzem sequências ou conjuntos que facilitem a análise qualitativa. Os evadidos que apresentaram maior índice de autoeficácia estavam em um quadrante próprio, contudo, a quota salienta que eles não estavam mais no cotidiano do curso, logo, responderam a partir do que vivenciaram e se lembravam. Neste grupo, algumas variáveis externas parecem que fizeram diferença, como ter cursado outra universidade, ter pós-graduação, etc. Isso mostra como os fatores externos estão dialeticamente em consonância com o processo de construção das crenças de autoeficácia.

Bica, Verdin e Vicari (2005), em outro estudo utilizando o modelo Fuzzy para apreender a autoeficácia de alunos de cursos de graduação EaD, demonstram a necessidade de fomentar as habilidades de autonomia e iniciativa de estudo no aluno. Oliveira e Ramos (2009) demonstraram, em uma investigação sobre o uso da plataforma Moodle por estudantes de administração EaD, que variáveis como idade, gênero ou aspectos demográficos não influenciaram na intenção de continuar utilizando a plataforma. As autoras apontaram que tempo e frequência de uso da plataforma são, elas sim, variáveis e fatores determinantes. E estes estão bastante associados às crenças mais elevadas de autoeficácia.

É possível perceber por esses estudos, como o êxito dos alunos de cursos de graduação em EaD está estreitamente relacionado com elevadas crenças de autoeficácia, entre outros aspectos. O ambiente acadêmico trás novos desafios e quando estes ainda estão associados com as dificuldades de adaptação ao formato EaD, para os alunos com maior autoeficácia parece ser mais possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo objetiva analisar a importância de um perfil de aprendizagem a partir das crenças de autoeficácia dos alunos matriculados em cursos de nível superior ofertados a distância. Para isso, construímos nossa análise por meio de pesquisa bibliográfica acerca da TSC e o construto de autoeficácia.

Destacamos a necessidade de um bom desenvolvimento de crenças de autoeficácia como sendo características comportamentais necessárias para o sucesso nos cursos de nível superior por meio da educação a distância. Sendo levado também em consideração o espaço em que ocorre os estudos, que seja propício, reservado, confortável, com horários definidos e longe de distrações, situações essas que contribuem para o processo de aprendizagem.

Entretanto é possível verificar que estes fatores externos condicionantes, muitas vezes, se apresentam de maneira muito longe do ideal. Daí a necessidade da compreensão da TSC e de seu construto de autoeficácia, que vai colaborar para a análise dos comportamentos e dificuldades no aprendizado e para o enfrentamento de problemas relacionados ao ensino nesta modalidade, logo, para uma mudança e superação das dificuldades apresentadas e compreendidas pela resiliência como uma forma de superar esses fatores.

É necessário o uso de estratégias para alcançar os objetivos propostos por essa modalidade de ensino, como forma de melhorar as crenças de autoeficácia. Essas contribuições teóricas, tem como fundamento auxiliar os alunos e também os professores que da mesma forma também devem possuir crenças de auto-eficácia elevadas para conhecerem o nível de autoeficácia na aprendizagem dos seus alunos, colaborando também com as estratégias que têm o potencial de estimulá-los a aprender.

REFERÊNCIAS

- ALLIPRANDINI, P. M. Z.; SOUZA, D. A. de. A crença de autoeficácia dos formandos de um curso de pedagogia em relação ao exercício profissional. **Educ. Anál.** Londrina, v.2, n.1, p.215-235, jul/dez, 2016.
- ALMEIDA, A. P. de; LIMA, F. M. V.; LISBOA, S. M.; LOPES, A.P.; JUNIOR, A. J. de A. F. Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. **Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde.** Maceió, v. 1, n.3, p. 81-90, nov. 2013.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, p. 327-340, jul/dez, 2003.
- AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. **Auto-eficácia em diferentes contextos,** p. 149-159, 2006.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1986.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **The American Psychologist,** v. 44, n. 9, p.1175–84, 1989.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: Freeman,1997.
- BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child development,** v.67, n.3, p.1206-1222, 1996.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BICA, F.; VERDIN, R.; VICARI, R. M. Delineamento de um Agente para detectar a Autoeficácia do Aluno no Ensino-Aprendizagem via Web. **Revista Novas Tecnologias da Educação**. UFRGS, v. 3, n.1, mai, 2005.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 145-155, 2004.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. Artmed Editora, 2000.

LEVINE, T.; DONITSA-SCHMIDT, S. Uso do computador, confiança, atitudes e conhecimento: uma análise causal. **Computadores no comportamento humano**, v. 14, n. 1, p. 125-146, 1998.

LIMA, C. T. A. de L. **Autoeficácia e Motivação Acadêmica: um estudo sobre a permanência acadêmica nos cursos técnicos de educação a distância do Instituto Metrópole Digital, campus Mossoró**. 2018. Dissertação. UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil, 2018.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. S. Educomunicación. La expresión inclusiva. **Revista Digital de Comunicación**, v.2, n.1, p.1-8, 2017.

OLIVEIRA, B. M. K. de; RAMOS, A. S. M. **Utilidade Percebida, Facilidade de Uso e Autoeficácia na Intenção de Continuidade de Utilização do Moodle: uma Pesquisa com Alunos de um Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil**. Trabalho apresentado no II Encontro de Administração da Informação, Recife/Pernambuco, 21 a 23 de junho de 2009.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.

PAPALIA, D. E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Human development**. McGraw-Hill, 2007.

NEVES, S. P.; FARIA, L. Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 25, p. 635-652, 2007.

RAMOS, M. F. H. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência**. 2015. 239F. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, defendida em 12 de maio de 2015.

TORRES, D. I. P. **Estratégias de Aprendizagem e Autoeficácia Acadêmica: Contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática**. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Porto, 2010.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Handbook of self-regulation. **Academic press**, 2000. p. 13-39.

CAPÍTULO 6

6.1 Artigo 3¹

Autorregulação da Aprendizagem: percepções de estudantes universitários no contexto da EAD

RESUMO

O ensino acadêmico no contexto de EAD apresenta especificidades relativas à modalidade que torna a aprendizagem neste contexto bastante complexa. Neste sentido, estudos apontam para a importância da autorregulação da aprendizagem em estudantes que optam por um curso superior em EAD. Este artigo, portanto, tem como objetivo descrever as percepções de alunos do ensino superior, na modalidade a distância, quanto às suas capacidades para autorregular suas aprendizagens. A metodologia, classificada como quantitativa, contou com a coleta de dados realizada a partir do envio de dois questionários eletrônicos (e-survey's), construídos no google forms. O primeiro relativo a dados referentes à autorregulação da aprendizagem, aplicado a 205 estudantes; e o segundo envolvendo o levantamento de informações sobre acesso e habilidades tecnológicas em ambiente virtual, aplicado a 72 participantes. Como principais resultados, é possível verificar que os estudantes se percebem como tendo boa aprendizagem autorregulada, apesar da pesquisa ter identificado também dificuldades quanto ao gerenciamento do tempo de estudo e algumas dificuldades no acesso e na habilidade para uso de tecnologias digitais e ambientes virtuais. Os resultados apresentados reforçam a importância desse estudo e a necessidade de novas pesquisas sobre o tema para que seja possível identificar os desafios ainda existentes para a construção de uma aprendizagem autorregulada, por parte dos alunos de EAD.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; acesso e habilidades tecnológicas;

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem, em qualquer que seja o contexto, envolve diferentes fatores internos, externos e comportamentais que influenciam, em certa medida, o alcance dos objetivos

¹ A ser submetido à publicação em revista qualificada após as sugestões da banca.

estabelecidos (BANDURA, 1989). No contexto da Educação a Distância (EaD), mais especificamente com estudantes universitários, tais aspectos podem se manifestar por meio das especificidades relativas a esta modalidade de ensino, como uso de tecnologias e acesso à internet, regulação do tempo, autonomia, capacidade de usar diversos canais de comunicação, em alguns casos, capacidade de conciliar as responsabilidades laborais e acadêmicas, interação no ciberespaço, entre outros (FANTINEL; et al., 2012).

Entendendo a complexidade da aprendizagem neste contexto, estudos indicam a importância da Autorregulação da Aprendizagem (ARA), tendo em vista potencializar os resultados acadêmicos. Zimmerman e Schunk (2004) explicam a ARA como um processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. A autorregulação é um dos principais construtos da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura.

A TSC tem como fundamento o autodesenvolvimento, a adequação e a mudança do indivíduo. É uma teoria da regulação cognitiva das motivações, das emoções e das ações humanas. Ela estuda, como o ser humano aprende, forma e utiliza o conhecimento e para explicar esse processo, Bandura (1986) desenvolveu a TSC a partir de uma tríade recíproca - pessoa, contexto e comportamento. Desta forma, sublinha o papel ativo atribuído aos indivíduos no processo de aprendizagem e a interlocução que eles fazem com o ambiente, principal mediador deste processo. No interior de um sistema social, que pode ser o contexto familiar, do trabalho ou da escola, o sujeito é capaz de construir objetivos e metas além de prever possíveis resultados. Assim, o funcionamento humano se dá por meio de processos cognitivos que são capazes de gerar mudanças e adaptações no papel ativo e agêntico do sujeito que possui a capacidade de influenciar intencionalmente sua própria vida, interferindo no ambiente e elaborando sua interferência (BANDURA, 1986).

Nesta relação de interferência recíproca entre sujeito e ambiente é de fundamental importância que o indivíduo seja ativo no seu desenvolvimento, reflexivo e organizado sobre si, não sendo apenas produto do meio (BANDURA, 1986). Esta capacidade de ser proativo, de planejar, colocar em prática e avaliar seu próprio desempenho, sendo capaz de refazer, estratégias pode ser melhor compreendido a partir dos construtos centrais da TSC, autorregulação e autoeficácia. Estes construtos são fundamentais no caminho da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos (BANDURA, 2008) e, portanto, são importantes para a reflexão acerca da formação de alunos em qualquer nível de ensino. Neste artigo será abordada, especificamente, a autorregulação da aprendizagem.

A autorregulação é um processo consciente e voluntário de agência do próprio sujeito, que gerencia seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, direcionados a construção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta (BANDURA, 1991; POLYDORO; AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000). É um construto amplamente aplicável em vários aspectos da vida humana, por se tratar de um conceito que norteia os cursos de ação do sujeito. A autorregulação pode ser aplicada no âmbito do próprio comportamento, da motivação, do processo de aprendizagem, do afeto ou do contexto emocional, dentre outros.

Neste artigo, contudo, serão levados em consideração os aspectos relacionados aos estudos da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários, a partir da observação do estabelecimento de metas, do uso de estratégias, da automonitorização e do autoajuste como formas de desenvolver uma habilidade, tal como a melhoria do repertório, o aprendizado de um conteúdo ou aprimoramento de técnica (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2016).

Os estudantes que desenvolvem uma boa autorregulação da aprendizagem, conseguem construir objetivos claros e traçar metas e estratégias que os conduzirão aos resultados esperados (BANDURA, 1999; ZIMMERMAN, 2000). De acordo com Zimmerman e Martinez-Pons (1986, p. 664), os estudantes “autorregulados não são diferenciados somente por sua orientação pró-ativa e performance, mas também por suas capacidades automotivadoras”. Schunk e Ertmer (2000) destacam os seguintes aspectos envolvidos na autorregulação da aprendizagem, tais como, estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda, manter crenças de autoeficácia, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço.

Nesse contexto, é possível afirmar que os discentes, em algum momento, lançam mão de estratégias de autorregulação, contudo, aqueles que possuem este construto mais desenvolvido e que, portanto, alcançariam melhores resultados acadêmicos, seriam os alunos que usam estas estratégias autorregulatórias, metacognitivas, motivacionais e comportamentais, de forma consciente e sistemática (ZIMMERMAN, 1989).

Para o estudante universitário de EaD, independente do curso, a autorregulação da aprendizagem é condição essencial para seu bom desempenho. Estudos de (BARNARD-BRAK; LAN; PATON, 2010, KORKMAZ; KAYA 2012) apontam para o fato de que o aluno à distância precisa, necessariamente, desenvolver aspectos como a autodisciplina e autodesenvolvimento (RURATO; GOUVEIA, 2005), capacidade de se autogerir e se manter

motivado (GODOI; OLIVEIRA, 2015), autonomia, auto-organização e resiliência (AMARAL et al., 2018). Estas características são comumente mencionadas como necessárias para o desempenho satisfatório em contexto EaD, já que a distância física do professor e colegas, as atividades propostas em plataformas, uma ausência de pressão mais constante, pode ser um desafio para os sujeitos com baixa autorregulação (RURATO; GOUVEIA, 2005). Nesse contexto, portanto, esses estudos apontam que os comportamentos de aprendizagem autorregulada desenvolvidos pelos estudantes são fundamentais para que alcancem o sucesso acadêmico no contexto da EAD. Diante do exposto, este artigo tem o objetivo descrever as percepções de alunos do ensino superior, na modalidade a distância, quanto às suas capacidades para autorregular suas aprendizagens.

2 METODOLOGIA

Neste artigo investiga-se o construto de autorregulação da aprendizagem a partir dos dados coletados em campo, pesquisa empírica, que “realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 78). Em relação ao problema da pesquisa, a metodologia aplicada neste artigo é classificada como quantitativa. Pesquisas com esta abordagem utilizam a “quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros” (MICHEL, 2005, p.75).

Em relação aos objetivos, podemos classificá-lo como exploratório e descritivo, pois as pesquisas exploratórias procuram familiaridade com o objeto investigado. Por sua vez, as descritivas “observam, registram, analisam, interpretam fatos ou fenômenos (variáveis) sem que o pesquisador interfira neles ou os manipule” (GIL, 2008, p.132). Por outro lado, os procedimentos técnicos podem ser caracterizados como sendo do tipo “levantamento”, definindo o estudo por sua originalidade (RAMOS, 2015; COUTO, 2018), tendo também como característica o questionamento direto com pessoas (GIL, 2008).

2.1 Participantes e *Locus*

Os estudos desenvolvidos neste artigo foram realizados por meio de duas amostras, a saber: (i) **primeira fase** com levantamento envolvendo especificamente dados referentes à

autorregulação da aprendizagem - 205 alunos do ensino superior da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), do Núcleo de Tecnologia para a Educação (UEMAnet), localizada no estado do Maranhão, dos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia; (ii) **segunda fase** com levantamento adicional de dados relativos ao acesso e habilidades tecnológicas de estudantes universitário na educação a distância - 72 alunos dos mesmos cursos de licenciatura da fase 1. As duas amostras foram definidas por critérios de conveniência, envolvendo os seguintes aspectos: (i) alunos dos cursos de licenciatura (Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia); (ii) alunos regularmente matriculados na UEMA/UEMAnet; (iii) que aceitassem participar da pesquisa assinando eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – eletrônico). A diferença entre as amostras se deve aos momentos diferentes da coleta de dados, a primeira fase foi realizada no início do período letivo, a segunda fase foi realizada ao final do período letivo. Ressalta-se que a coleta já foi concluída. A amostragem por conveniência consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Ou seja, os indivíduos empregados nesta pesquisa são selecionados porque eles estão prontamente disponíveis (FARIAS; SOARES; CÉSAR, 2008). A amostragem acidental ou por conveniência é um método não probabilístico, no qual os participantes são escolhidos por serem os mais acessíveis (COCHRAN, 1965).

A Universidade Estadual do Maranhão é a maior instituição de ensino superior pública do Estado, estando presente em praticamente todo o território maranhense. A sua estrutura pedagógica/administrativa está presente, também, em todos os dezoito (18) Centros de Estudos Superiores da UEMA, por meio de inúmeros cursos, intermediados pela UEMAnet que tem como mantenedora o Governo do Maranhão (UEMAne, 2021).

A UEMAnet é o núcleo responsável pela modalidade EAD e integra a estrutura da UEMA. A UEMAnet desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a educação a distância, oferecendo cursos técnicos, abertos, de especialização e graduação e está presente em 55 polos de apoio presencial e possui 16 cursos técnicos, 11 cursos de graduação, 13 cursos de pós-graduação Lato Sensu e 14 cursos abertos, além de vários cursos de aperfeiçoamento (UEMAnet, 2021).

2.2 Coleta de dados

Após aprovação da Coordenação Geral da UEMA/UEMAnet (Anexo 1), a coleta de dados foi realizada a partir do envio de questionários eletrônicos (e-survey's), construídos no

google forms (Anexo 2). Para tanto, nas duas fases da coleta de dados, os instrumentos foram enviados por meio de e-mail aos alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia. No e-mail havia informações sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos e os princípios éticos que a nortearam.

Após os esclarecimentos gerais referentes à pesquisa, no arquivo eletrônico, foi disponibilizado um link que direcionava os estudantes para uma plataforma virtual de coleta de dados (Google forms), cuja página inicial continha as instruções gerais para o preenchimento dos instrumentos e o nome dos autores das escalas, além de informações sobre as condições de participação voluntária e a confidencialidade dos dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e o questionário de caracterização dos participantes, acompanhava o e-mail, sendo necessário o aceite do aluno em participar da pesquisa. A participação de cada aluno foi efetivada a partir do momento em que o estudante respondia aos instrumentos e clicar em “enviar” as respostas. O tempo para o preenchimento dos instrumentos foi de aproximadamente 20 minutos.

A primeira fase da coleta (205 estudantes) envolveu levantamento de dados sobre autorregulação da aprendizagem e foi realizada no início do período letivo, a segunda fase da pesquisa (72 participantes) envolveu adicionalmente informações relativas ao acesso e habilidades tecnológicas e foi aplicada ao final do período letivo. Esta dinâmica de coleta foi escolhida para captar as percepções em diferentes momentos do período letivo.

2.2.1 Instrumentos de coleta

Quanto aos instrumentos de coleta dos dados para este artigo, foram utilizados dois instrumentos: (i) Questionário Semiestruturado de dados básicos, a (ii) Escala de Autorregulação Acadêmica – EAA; e a (iii) Escala de Acesso e habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitários na Educação a Distância. Logo após a leitura e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foi utilizado um Questionário Semiestruturado (Apêndice A) que tinha como objetivo o levantamento de informações sobre os participantes, visando a caracterização destes. Para isso, o questionário contava com perguntas acerca da idade, sexo, estado civil, se tem filhos, nível de escolaridade, se trabalhava, onde reside, qual a distância entre a residência e o polo onde estuda. Havia perguntas, também, relacionadas a realização do Ensino Médio e se a escolaridade básica foi cursada em instituições

públicas ou privadas. Por último, questionou-se o motivo de cursar a graduação na modalidade EaD.

Em seguida, foi utilizada a Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA), elaborada por Silva (2019). Esta escala visa, mais especificamente, a identificação de comportamentos autorregulados nos estudantes, validando, portanto, a utilização da EAA nas pesquisas sobre aprendizagem em EaD em contextos acadêmicos, partir dos estudos relacionados à Teoria Social Cognitiva, a Autorregulação e a Autorregulação da Aprendizagem (SILVA, 2019; BANDURA, 1986, 1991; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Para a Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA), desenvolvida por Silva (2019), foram construídos 20 itens a partir de 3 processos (Apêndice C). A escala apresenta todas as correlações maiores que 0,30, e o valor do $\alpha = 0,908$, o que demonstra que os itens construídos devem permanecer na escala, pois a retirada de qualquer um deles não indica aumento no valor de α de Cronbach. Logo, a EAA demonstra consistência interna, evidenciando ser um instrumento fidedigno na medição, com consistência interna e correlação entre os itens (SILVA, 2019).

Quanto aos itens, eles são do tipo Likert de 10 pontos, conforme proposto por Bandura (2006), e que constroem o ambiente acadêmico de ensino aprendizagem dos estudantes dos cursos. A escala Likert de 10 pontos é interessante, pois, segundo Bandura (2006), escalas com poucos números de respostas devem ser evitadas, pois os sujeitos têm uma predisposição em evitar as posições extremas das escalas, ou seja, o “pouco” e o “muito”. Desta forma, em escalas com menores opções a probabilidade de perda de informações e de resultados menos confiáveis é muito grande.

Quanto aos processos que geraram os itens da escala, são estes: (1) metacognitivos - que trata dos esforços associados à avaliação da tarefa, projetando o desempenho e o esforço que o sujeito deverá aplicar. De fato, é uma previsão do que deverá ser feito, quando os indivíduos formam crenças sobre suas capacidades e, a partir daí, se motivam. (SILVA, 2019; BANDURA, 1986, 1991); (2) comportamentais - que abrangem execução e mudança no comportamento do sujeito, quando este se automonitora em relação ao seu desempenho nas atividades, controlando o ambiente e tempo e outras estratégias que possam influenciar no alcance das metas e objetivos (SILVA, 2019; BANDURA, 1986; 1991); (3) e motivacionais - que estruturam uma nova etapa de reação do sujeito aos resultados obtidos. Neste ponto o indivíduo pode vir a se motivar ou não para um novo propósito, mas também construir um diagnóstico dos seus equívocos e vir a alcançar suas metas posteriormente (SILVA, 2019; BANDURA, 1986; 1991). Estes aspectos

operam por meio de processos subsidiários, descritos por Bandura (1991; 2008), que propõe que a autorregulação da aprendizagem se constrói a partir de subfunções psicológicas (auto-observação, processos de julgamento e auto-reação), e de seus respectivos subprocessos como o automonitoramento, a autorreflexão, o estabelecimento de objetivos e outros, que necessitam ser estimulados e autodirigidos para que as metas sejam atingidas através de um aperfeiçoamento da performance do sujeito.

Foi também construído outro instrumento, especificamente para esta pesquisa, com a finalidade de ampliar o levantamento das informações, a escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitário na Educação a Distância - AHTEUEd (Apêndice D). Nesta escala, os estudantes responderam, por meio do google forms, 13 itens. Quanto aos itens, eles são do tipo Likert de 10 pontos, de acordo com o que propõe Bandura (2006), considerando um contínuo entre pouco (1) e muito (10). Essa escala AHTEUEd contribui para compreender a adaptabilidade dos estudantes diante das exigências tecnológicas, tendo em vista a realização de um curso a distância. Os itens envolvem os seguintes aspectos: acesso; estrutura; interação no AVA (ambiente virtual de aprendizagem); interação com tutores e professores; interação com colegas de turma; conhecimento em informática; experiência com internet e uso de computadores, tablets e/ou smartphones.

2.2.2 Análise de dados

A análise de dados é de caráter quantitativo, sendo utilizada estatística descritiva, cálculo de frequência e percentuais, além de medida de tendência central (média) e medida de dispersão (desvio-padrão). Os resultados são representados por meio de gráficos e/ou tabelas (LAKATOS; MARCONI, 2011; BUSSAB, MORETTIN, 2017).

2.2.3 Questões éticas

É fundamental ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida observando estritamente a Declaração de Helsinque e o Código de Nuremberg. Além disso, as normas estabelecidas pela Resolução N° 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996), foram respeitosamente seguidas. Estas normas sugerem que qualquer pesquisa que envolva seres humanos, demanda a observação de direitos e deveres por parte do pesquisador para com os participantes da pesquisa, considerando a autonomia, a não maleficência,

beneficência e a justiça (ORIÁ, 2008). Desta forma, remarca-se que foram observados e respeitados todos os aspectos éticos relacionados ao teor desta pesquisa.

O presente estudo faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Alunos e Professores”, o qual foi exposto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) com identificação de processo N° 87550718.4.0000.0018.2019)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico são analisados os dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa que são: (i) Questionário Semi Estruturado de dados básicos; a (ii) Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA); e (iii) a Escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitário na Educação a Distância . Como mencionado anteriormente, estes instrumentos abarcam perguntas que objetivam a caracterização dos participantes e questões que intencionam identificar o grau de percepção de autorregulação que os estudantes possuem sobre si mesmos e as questões relativas as condições e conhecimentos tecnológicos necessários para a realização de um curso EaD, em nível superior.

Para tanto foi necessário abordar questões básicas sobre os participantes, objetivando construir um perfil, uma caracterização destes estudantes. As perguntas selecionadas se relacionam à idade dos participantes, ao curso que eles realizam, à distância entre a residência dos estudantes e o polo do qual fazem parte e se possuem filhos. Estas informações são necessárias, pois, além do papel de caracterização da amostra, elas possuem o potencial de contribuir com a análise das respostas da EAA.

3.1 Caracterização dos Participantes

Os participantes que compuseram a principal amostra desta pesquisa contabilizaram 205 estudantes universitários dos cursos de Licenciatura em Geografia (37,07%), Música (16,59%), Filosofia (4,88%) e Pedagogia (38,54%) de diferentes períodos. Os estudantes estão organizados nos seguintes grupos de faixas etárias: de 20 a 29 anos (67 estudantes - 32,68%); de 30 a 39 anos (84 estudantes - 40,98%); de 40 a 49 anos (36 estudantes - 17,56%); e 50 anos (17 estudantes - 8,59%).

Quanto à idade, os participantes apresentaram um perfil heterogêneo, variando de 20 a 50 anos, com média de 34,8 anos (desvio padrão 9,34) e mediana de 34,8 anos. Desse modo, a maior parte dos estudantes estava na faixa de 30 a 39 anos e os demais se concentraram na faixa etária de 20 e 29 anos e de 40 e 50 anos de idade. É interessante notar que estes números correspondem à porcentagem de alunos que buscam a modalidade EAD em geral (FIUZA, 2012; MARTINS et al., 2012; AQUINO; OLIVEIRA, 2013; MARTINS et al., 2012), que se concentra na faixa de 30 e 39 anos, corroborando os dados da presente pesquisa, e é aquela que se relaciona à população economicamente ativa, presente no mercado de trabalho, logo, para a qual o Ensino à Distância possui um forte apelo pelo seu caráter flexível (GODOY, 2016).

A concentração de alunos na faixa etária mencionada pode ser compreendida, também, a partir de outros fatores como a constituição de família e a presença de filhos, o que são indicadores de variáveis de vida que comprometem o tempo que é possível destinar para um Ensino presencial (GODOY, 2010). Neste estudo, 125 estudantes (60,98%) responderam possuírem filhos, enquanto 80 (39,02%), não possuem. Estes dados apontam para uma vida com mais responsabilidades e menos tempo livre, fator relevante na escolha pelo Ensino a Distância. Estes dados podem, também, ser importantes quando analisadas, posteriormente, as questões da Escala de Autorregulação, pois o fator tempo pode ser indicador de dificuldades para a dedicação ao estudo, interferindo no desempenho acadêmico (FIUZA; LEMOS, 2016).

Quanto à distância entre a residência dos estudantes e o polo ao qual se vinculam, do total de participantes que responderam ao questionário, 103 (50,24%) residem na mesma cidade do polo, 73 (35,61%) residem até 100 km do polo, 13 (6,34%) em até 200 km de distância do polo, 4 (1,95%) em até 300 km do polo e 4 (1,95%) em até 400 km do polo e 6 (2,93%) residem a uma distância maior que 400 km do polo. 2 (0,98%) estudantes não responderam. É interessante perceber que, mesmo sendo uma modalidade EAD, a maioria dos alunos ou vive na cidade do polo ou a no máximo 100 km da cidade do polo. Este dado permite inferir que o fator tempo parece ter sido aquele que mais influenciou a escolha pela modalidade EAD, já que a maioria dos que responderam vivem próximo ao polo. Este resultado contrasta com outros estudos que apontam para a distância da universidade ou inexistência do curso escolhido na cidade de residência, como sendo o fator primordial para a escolha do ensino EAD (RURATO; GOUVEIA 2005).

3.1 Percepção da Autorregulação da Aprendizagem

3.1.1 Aspectos Gerais

Como mencionado, além de um questionário que objetivava construir um perfil do estudante de EAD participante da pesquisa, a partir de questões básicas, foi aplicado também a Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA), que visava compreender a percepção dos estudantes quanto ao seu nível de autorregulação da aprendizagem. A Tabela 1 apresenta os percentuais e frequências dos escores relativos às percepções de Autorregulação Acadêmica. Para entendimento da classificação das percepções de Autorregulação Acadêmica em estudantes universitários de cursos a distância, considerou-se as seguintes distribuições: (i) muito fraca – 1,0 a 2,9 pontos; (ii) fraca – 3,0 a 4,9 pontos; (iii) razoável – 5,0 a 6,9 pontos; (iv) forte – 7,0 a 8,9 pontos; (v) muito forte – 9,0 a 10,0 pontos.

Tabela 1 - Frequências e percentuais dos escores gerais relativos às percepções de Autorregulação Acadêmica e classificação por pontos, 2022.

Escore Geral por Participante	Classificação	N	%
1,0 a 2,9 Pontos	Muito fraca	2	0,99%
3,0 a 4,9 Pontos	Fraca	5	2,48%
5,0 a 6,9 Pontos	Razoável	13	6,44%
7,0 a 8,9 Pontos	Forte	114	56,43%
9,0 a 10 Pontos	Muito forte	68	33,66%
Total	-	202	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os estudantes que responderam as questões da EAA totalizaram 202. Do total dos participantes, 2 (0,99%) se percebem como tendo autorregulação muito fraca, 5 (2,48%) fraca e 13 (6,44%) razoável. Do total, 114 (56,43%) se percebem como tendo uma autorregulação forte e 68 (33,66%) muito forte. É possível notar que a maioria dos estudantes que participaram possuem uma percepção sobre sua própria autorregulação como sendo entre forte e muito forte. É um número alto e que dialoga com pesquisas na área que demonstram que o estudante de EAD, na maioria das vezes, é adulto, ativos no mercado de trabalho e automotivados (MOTA;

GOMES et al., 2014). A maturidade e automotivação estão entre as características apontadas para um bom desempenho na EAD (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001) e estes dois fatores parecem presentes nos resultados. Uma outra inferência possível envolve a necessidade de utilizar outras formas de coleta de dados para dimensionar melhor as percepções.

Pintrich (2004) considera que os questionários de autorrelato são capazes de avaliar aptidões e predisposições reveladas pelos estudantes que apresentam o uso de estratégias autorregulatórias, porém o autor também salienta que esse método não dispõe da mesma eficácia em captar os eventos reais nos processos de autorregulação, já que não representa como, efetivamente, os estudantes se comportam diante das situações de aprendizagem. Contudo, a utilização de questionários de autorrelato ainda são fundamentais para as pesquisas sobre autorregulação, pois a percepção do estudante sobre si mesmo e sobre seu processo de aprendizagem é elemento importante a ser compreendido (PINTRICH, 2004). Contudo, é necessário destacar que do total dos estudantes que responderam às perguntas, 20 (9,91%) não se percebem tendo boa autorregulação.

Estes estudantes podem ter dificuldades variadas no desenvolvimento das tarefas na vida acadêmica, portanto, é fundamental que estes percentuais de baixa percepção de autorregulação sejam notados com atenção. Buscou-se, ainda, analisar o perfil dos estudantes com médias gerais mais baixas na percepção de autorregulação da aprendizagem (entre 2,1 à 4,55), para identificar o perfil dos que demonstraram percepções fracas ou muito fracas. Sendo assim, encontrou-se 8 estudantes, destes 6 eram do sexo feminino. Os cursos foram: (i) licenciatura em música ($f = 3$); (ii) pedagogia ($f = 3$); (iii) licenciatura em geografia ($f = 2$). Identificou-se ainda que os participantes com percepções fracas ou muito fracas residem na cidade do Polo ($f = 6$), à 100 Km de distância do Polo ($f = 1$) e à 200 Km de distância do Polo ($f = 1$); 5 possuem filhos; 6 trabalham; e 5 já possuem algum curso de Ensino Superior concluído.

3.1.2 Aspectos específicos

Este instrumento foi utilizado para ajudar a identificar aspectos relativos à Autorregulação Acadêmica (EAA) nos estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia de EaD da UEMA/UEMAnet. Nesta escala os participantes são solicitados que indiquem o quanto eles se percebem capazes de realizar as situações propostas em cada um dos itens, levando em consideração a sua experiência de formação atual; portanto, são listados 20 itens sobre o construto investigado (Tabela 2)

Tabela 2 - Média e desvio padrão das respostas derivadas da Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA), aplicada aos estudantes universitários em cursos de licenciatura a distância - UEMANet, 2022.

Item	Itens	Média	Desvio Padrão
1	Estabeleço objetivos para o cumprimento das minhas responsabilidades acadêmicas?	8,20	1,73
2	Planejo como fazer minhas atividades acadêmicas?	8,36	1,65
3	Acredito que sou capaz de desenvolver com sucesso as atividades acadêmicas?	8,80	1,10
4	Tenho interesse pela realização das tarefas acadêmicas?	8,80	1,35
5	Estabeleço horas de estudo diárias?	7,30	2,15
6	Empreendo esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?	8,10	1,58
7	Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pessoas capazes de contribuir com meu processo de formação acadêmica?	8,60	1,39
8	Na execução das tarefas procuro seguir com o que foi planejado?	8,65	1,40
9	Realizo as atividades acadêmicas no prazo indicado pelos professores?	8,60	1,72
10	Gerencio adequadamente o tempo?	7,60	1,83
11	Administro estratégias para a execução das tarefas?	8,04	1,69
12	Tenho iniciativas para (re)organizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas à formação acadêmica?	8,00	1,75
13	Busco informações complementares para aprimorar a execução da tarefa?	8,60	1,42
14	Observo com atenção a forma como executo as tarefas?	8,40	1,44
15	Reviso minhas iniciativas e esforços na rotina acadêmica?	8,10	1,69
15	Faço uma autoavaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa?	7,80	2,02
17	Avalio a qualidade ou o progresso do meu desempenho?	8,00	1,83
18	Tenho noção clara dos meus sucessos, fracassos acadêmicos e aspectos que preciso melhorar?	8,80	1,49
19	Crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho?	7,90	1,87
20	Fico satisfeito com meu desempenho?	8,10	1,86

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quando se observam as médias das respostas por item (Tabela 2), nota-se que todos escores identificados nos itens, no escalonamento adotado nesta pesquisa, alcançam a dimensão forte (7 a 8,9 Pontos - Tabela 1). As médias mais baixas desse escalonamento envolveram os seguintes aspectos: (i) estabeleço horas de estudo diárias? 7,30; (ii) gerencio adequadamente o tempo? 7,60; (iii) faço uma autoavaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa? 7,80; (iv) crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho? 7,90.

Os aspectos relativos ao gerenciamento de tempo aparecem como os mais frágeis nas médias dos itens. Segundo Bonneville-Roussy e Bouffard (2014), é fundamental que os estudantes estabeleçam metas e objetivos para serem alcançados em um curto e longo prazo e isto requer estabelecimento de tempo de estudo e organização deste tempo. De acordo com Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) o tempo de prática, o perfil motivacional, o objetivo direcionado, a atenção e as estratégias de autorregulação, são fortes preditores do desempenho. Dessa forma percebe-se que existe uma relação entre o comportamento autorregulado e a organização diária de horas de estudo. Segundo Testa e Freitas (2006), em EaD é preciso desenvolver nos estudantes as capacidades de autorregular o tempo, o ambiente físico e social, o esforço e a execução das atividades propostas, que se relacionam intimamente com o gerenciamento do tempo.

O planejamento para melhorar aspectos frágeis do desempenho acadêmico também foi um dos aspectos com média abaixo de 8 (7,90), assim como também a realização da autoavaliação (média 7,60). Embora sejam boas médias, podem ser indicativos de aspectos que podem ser melhorados, quando comparados às demais médias.

A literatura aponta que os estudantes autorregulados demonstram organização, esforço e interesse no estabelecimento de metas de estudo, de análise e aprimoramento de seu desempenho acadêmico (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004). Também gerenciam seu tempo e realizam autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem (MEGA; RONCONI; DE BENI, . 2014; ROSÁRIO et al., 2016).

Como supramencionado, nos demais itens da escala, os participantes alcançaram médias superiores à 8, indicando bom nível de interesse, proatividade, iniciativa, esforço, satisfação com o desempenho, estabelecimento de objetivos e estratégias, crença em suas capacidades acadêmicas e gestão do ambiente.

Segundo Chen (2002), a gestão do ambiente social envolve não apenas a busca por ajuda de colegas e professores (tutores), ocorre também quando os estudantes se reúnem para

organizar os trabalhos em grupo ou quando discutem sobre as atividades de aprendizagem. Ainda para Chen (2002) destaca a existência consistente de evidências apontando que a busca por auxílio de outras pessoas contribui para uma aprendizagem autônoma. Essa estratégia tem como resultado estudantes motivados, ativos, e que melhor organizam as suas tarefas de aprendizagem. Chen (2002) define a regulação do esforço como predisposição em manter o foco e o esforço de acordo com os objetivos. Nesse sentido, o estudante utiliza estratégias como esforço, na busca de pessoas capazes de contribuir com a sua aprendizagem persistência. Nesse contexto deve ser considerado, que existem diferenças na capacidade de cada estudante em estabelecer estratégias de autorregulação da aprendizagem, como por exemplo, no estabelecimento de estratégias de gestão de recursos, constituídas pela gestão do tempo, do esforço, do ambiente e da interação e na busca por ajuda de outras pessoas (CHEN, 2002; PINTRICH, 1999; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986).

3.1.3 Percepção de Acesso e Habilidades Tecnológicas

Neste subtópico são analisadas questões relativas à adaptabilidade dos estudantes diante das exigências tecnológicas, tendo em vista a realização de um curso a distância. Buscou-se dimensionar como se configuram nos participantes: acesso; estrutura; interação no AVA (ambiente virtual de aprendizagem); interação com tutores e professores; interação com colegas de turma; conhecimento em informática; experiência com internet e uso de computadores, tablets e/ou smartphones (Tabela 3).

Tabela 3 - Média e desvio padrão das respostas derivadas da Escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitário na Educação a Distância (AHTEUd) desenvolvida, aplicada aos estudantes universitários em cursos de licenciatura a distância - UEMANet, 2022

ITEM	INTERVALOS (%)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Classificação dos intervalos	Discordo totalmente		Discordo		Discordo em partes e concordo em partes		Concordo		Concordo totalmente	
Tenho fácil acesso à internet.	3,1	0,0	0,0	1,5	3,1	1,5	4,6	6,2	18,5	61,5
Tenho a estrutura (computador e/ou tablete e/ou smartphones) necessários para realizar um curso a distância.	6,2	0,0	1,5	3,1	6,2	4,6	1,5	13,8	7,7	55,4
Você tem dificuldades para acessar o AVA.	38,5	1,5	7,7	1,5	4,6	6,2	7,7	9,2	9,2	13,8
Sei utilizar o AVA para realizar minhas tarefas acadêmicas.	1,5	3,1	1,5	3,1	6,2	1,5	9,2	10,8	9,2	53,9
Sei utilizar o AVA para participar dos fóruns.	1,6	3,2	3,2	3,2	1,6	3,2	11,1	6,3	14,3	52,4
Consigo interagir no AVA com tutores e professores.	3,1	3,1	4,7	3,1	9,4	1,6	4,7	7,8	12,5	50,0
Consigo interagir com colegas de turma no AVA.	0,0	4,7	3,1	6,3	7,8	6,3	4,7	12,5	7,8	46,9
Consigo acessar o material das disciplinas (apostilas e tarefas)	0,0	0,0	4,7	3,1	4,7	4,7	6,3	10,9	10,9	54,7
Sei receber e enviar mensagens.	1,6	1,6	4,7	1,6	4,7	3,1	3,1	10,9	9,4	59,4
Tenho muito conhecimento e experiência em informática.	3,1	0,0	4,7	0,0	14,1	9,4	17,2	25,0	9,4	17,2
Tenho facilidade em usar computadores, tablets e smartphones.	1,6	0,0	0,0	0,0	4,7	9,4	6,3	21,9	17,2	39,1
Tenho muita experiência em internet.	1,6	1,6	0,0	3,1	4,7	1,6	18,8	23,4	14,1	31,3
Me sinto motivado para estudar por meio do AVA.	6,3	3,1	4,7	1,6	9,4	9,4	14,1	7,8	12,5	31,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir da Tabela 3, é possível notar que a maioria dos estudantes tem facilidade de acesso à internet (concordam e concordam totalmente, 90,8%) e boas condições estruturais

(concordam e concordam totalmente, 78,4%) para realização do curso a distância, com aquisição de computadores, tablets e smartphones.

Quanto à interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, 49,2% (discordam totalmente e discordam com a afirmativa do item) afirmaram não ter dificuldades em acessar o AVA, no entanto 39,9% dos participantes (soma dos percentuais dos que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmativa) indicaram ter dificuldades, sendo este um percentual importante. Observando de forma mais específica os aspectos relacionados à interação dos estudantes do AVA, notou-se que a maioria sabe utilizar o ambiente para (intervalo entre concordo e concordo totalmente): (i) desenvolver suas atividades acadêmicas (83,0%); participar dos fóruns (84,1%); interagir no AVA com tutores e professores (75,0%); interagir com colegas da turma no AVA (71,9%); acessar o material das disciplinas (82,8%); receber e enviar mensagens (82,8%).

Quanto aos conhecimentos e experiência em informática, 68,8% dos estudantes indicaram dominar muito essa área, assim como a maioria (84,5%) informaram ter facilidade para usar computadores, tablets e/ou smartphones. Infere-se que as percepções, em aspectos gerais, foram positivas, tanto quanto ao acesso, condições estruturais, conhecimentos específicos e interação no AVA, corroborando as positivas percepções de autorregulação da aprendizagem, para estes participantes, em específico, em cursos de educação a distância.

Do total dos participantes, o percentual dos que afirmam possuírem dificuldades no ambiente virtual deve ser observado com cuidado, pois os dados apontaram que 39,9% dos participantes indicaram ter dificuldades. Nesse sentido, pesquisas que tratam do mesmo tema tiveram resultados semelhantes, como destaca Zordan (2012), que demonstra que a falta de adaptação ao método EaD, falta de interação entre professor/tutor/aluno e problemas tecnológicos estão entre as principais causas de abandono dos cursos em EAD.

Nesse mesmo contexto, Oliveira (2018) e Diniz (2013) destacam que a falta de tempo para estudar aliada aos problemas tecnológicos (dificuldade de acesso a um computador com conexão à internet e dificuldades para utilizar o computador), falta de infraestrutura, dificuldade de utilização das ferramentas do curso, além das deficiências no uso do AVA são fatores que contribuem para resultados negativos dos estudantes. Rocha e Santos (2021) corroboram, destacando que fatores financeiros podem gerar os problemas com a tecnologia, com dificuldade de acesso à internet e computadores e no acesso à plataforma, o que contribuiria para o baixo desempenho acadêmico.

Segundo Prado e Valente (2002), o estudante que desenvolve suas atividades de aprendizagem por meio de um ambiente digital se aproxima do estar junto virtual, o que implica em expressar, pensamentos, decisões, dialogar, trocar informações e experiências, o que contribui com a produção de novos produtos. Assim, participar de um curso de EaD significa interagir em um mundo virtual cuja comunicação é realizada principalmente por meio da leitura e da interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais que surgem na medida que acessamos os documentos (artigos, livros, vídeos.). Vale destacar, no entanto, que um dos problemas importantes neste contexto é a dificuldade de acesso à uma internet ágil ou computadores e essas situações interferem no período destinado ao estudo (CAPELETTI, 2014), podendo interferir de forma negativa na sua autorregulação, porém na amostra deste estudo, esta dificuldade não se confirmou.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar a percepção de aprendizagem autorregulada por parte dos estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia da UEMA/UEMAnet. A identificação e análise propostas no artigo visam a possibilidade de debates que venham a colaborar com o aprimoramento dessa modalidade de ensino e problematização de questões que emergem deste contexto e podem comprometer a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, as análises dos resultados obtidos dos questionários aplicados constataram a importância da utilização das estratégias autorregulatórias da aprendizagem pelos estudantes. Entende-se que é importante não apenas nesta modalidade, mas em qualquer processo de aprendizagem em desenvolvimento. A modalidade EaD demanda que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para enfrentar desafios no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente no ensino superior. As análises realizadas a partir das respostas dos estudantes convergiram para o fato de que os estudantes devem possuir habilidades e atitudes típicas da autorregulação acadêmica, apresentando características cognitivas e metacognitivas pelas quais podem criar e fazer uso de estratégias de estudo que colaboram para os seus processos de aprendizagens.

Os resultados apresentados demonstram que os estudantes possuem, em geral, boa percepção quanto à autorregulação da aprendizagem, no entanto notou-se algum nível de dificuldade no planejamento e gerenciamento do tempo. Entretanto, em relação à sua adaptação às exigências tecnológicas, observou-se que, embora a maioria dos estudantes tenha indicado

não possuir dificuldades quanto ao acesso e habilidades tecnológicas, notou-se que existem alunos com essas dificuldades e tais informações precisam ser consideradas tendo em vista que estes podem ser fatores determinantes para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória nesta modalidade de ensino. Logo, os resultados apresentados traduzem a importância dessas estratégias para essa modalidade que deve ocorrer em consonância com a adaptação dos estudantes em relação às exigências de utilização das novas tecnologias durante a sua participação em um curso a distância. Vale ressaltar que se entende a autorregulação da aprendizagem como um aspecto fundamental em qualquer que seja o nível ou modalidade de ensino; que envolve aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, os sistemas de crenças, aspectos contextuais (estruturais, históricos, sociais, políticos, etc.) e, portanto, é complexo assim como entende-se também a própria aprendizagem, portanto, deve ser compreendida como um resultado de um processo que se dá num contexto multicausal. Este estudo é, nesta perspectiva, um esforço de entendimento, em certa medida, a partir de um desses múltiplos fatores que emergem da realidade vivida por estudantes neste contexto.

Assim, o objetivo deste trabalho foi atingido. Mesmo que a maioria dos participantes se perceba com muito boa autorregulação da aprendizagem, os problemas no acesso às tecnologias digitais, à internet, e as dificuldades em lidar com o ambiente virtual de aprendizagem são aspectos que devem ser levados em consideração e colocados em destaque para futuras pesquisas. Desta forma, seria importante que os estudos sobre a percepção de aprendizagem autorregulada em estudantes universitários em EAD focassem, também, na estrutura social dos participantes, pois a falta de acesso ao suporte tecnológico que é condição necessária para a modalidade, pode ser fator limitador na construção ou desenvolvimento de estratégias autorreguladas de aprendizagem.

Portanto, os resultados apresentados reforçam a importância desse estudo e a continuidade de novas pesquisas sobre a percepção de estratégias autorregulatórias pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. C. B. M. et al. **Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem.** In: Educação no século XXI, volume 6. Belo Horizonte: Editora Poisson, p. 7-12, 2018.

AQUINO, F. S.; OLIVEIRA, A. P. **O perfil do aluno de educação a distância do curso de licenciatura em Letras espanhol do polo de Marcelino Vieira.** In: IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN (IX Congic), p. 2.037-2.046 Natal, RN, 2013.

AZZI, R. G.; BASQUEIRA, A. P.; TOURINHO, A. C. S. Gama dos. Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p.105-115, jan./jun., 2016.

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

BANDURA, A. Social cognitive theory. In: **R. Vasta. Annals of child development**. v. 6, Sixtheories of child development. Greenwich, CT: JAI Press. 1989. p. 1-85. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989>.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**. v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**, v. 5, n. 1, p. 307-337, 2006.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2008.

BARNARD-BRAK, L.; LAN, W. Y.; PATON, V. O.. Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 11, n. 1, p. 149-56, 2010.

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle; BOUFFARD, Thérèse. **When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. Psychology of Music**, [s.l.], v. 43, n. 5, p.686-704, 29 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 196, de 10 de outubro de 1996. o. Incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado, 1996.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. 9.ed., São Paulo: Saraiva, 2017. 568 p.

CAPELETTI, A. M. Ensino a distância: desafios encontrados por alunos do ensino superior. **Revista eletrônica saberes da educação**. v. 5, n. 1. São Roque, 2014.

CHEN, C. S. Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, **Learning and Performance Journal**, v. 20, n. 1, p. 11-25, 2002.

COCHRAN, William G. **Técnicas de amostragem**. Editora Fundo de Cultura. Rio de Janeiro, 1965.

COUTO, A. L.. **Adoecimento de Docentes da Educação Básica: uma Revisão Sistemática da Literatura**. 2018. XXXf. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2018.

DINIZ, U. M. **Evasão no curso de graduação à distância: um estudo no Bacharelado em Administração Pública na UFPA**. 2013. XXXf. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2013.

FANTINEL, P. C., et al. **Combinação de Recursos Assíncronos para Promoção de Novos Significados sobre o Papel do Erro no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática**. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 9., 2012, Recife. Anais, Recife: UniRede, 2012.

FIUZA, P.J. (2012). **Adesão e permanência discente na Educação a Distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade**. 2012. 145f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FIUZA, P. J.; LEMOS, R. R. **Tecnologias interativas: mídia e conhecimento na educação**. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2.ed., São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2016.

GODOI, M. A.; OLIVEIRA, S. M. S. S. O perfil do aluno da educação a distância e seu estilo de aprendizagem. **Revista científica em educação a distância, Rio de Janeiro**, v. 2, n. 6, p. 77-91, ago. 2015.

GOMES, S. G. S. et al. Reflexão sobre o perfil do aluno como determinante para a motivação e aprendizagem em cursos de EAD. **Cad. Ed. Tec. Soc., Inhumas**, v. 7, p. 355-363, 2014.

KORKMAZ, O.; KAYA, S. Adapting online self-regulated learning scale into Turkish. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, v. 13, p. 1302-1308, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6.ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, R. X. et al.. **O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil**. IX Congr. Bras. de Ensino Superior a Distância (IX Esud),p. 1-12). Recife, PE, 2012.

MEGA, C.; RONCONI, L.; DE BENI, R. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 121-131, 2014.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, C. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**. v. 7, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, R. T. **Proposta para o enfrentamento da evasão no curso de MSI-CRJ-PROEJA do IFRJ**. 2018. XXXf. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

ORÍÁ, M. O. B. **Tradução, adaptação e validação da Breastfeeding Self-Efficacy Scale: aplicação em gestantes**. 2008. 189 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

PICCOLI, G.; AHMAD, R.; IVES, B. Web- based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. **MIS Quarterly**. v. 25, n. 4, p. 401-26, 2001.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, v. 31, p. 459-470, 1999.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. **Educational Psychologist**, v.16, n. 4, p. 385-407, 2004.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. **Autorregulação: aspectos introdutórios**. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Editora Artmed, p.149-164, 2008.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. **Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica**. In: MORAES, M. C. Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

RAMOS, M. F. H.. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência**. 2015, XXXf. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015.

ROCHA, J. V.; SANTOS, S. R. M. A importância do controle da evasão na educação a distância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2716-2734, out./dez. 2021.

ROSÁRIO, P.; FUENTES, S.; BEUCHAT, M.; RAMACIOTTI, A. Self-regulated learning in a college classroom: A curriculum infusion approach. **Revista de Investigación Educativa**, v. 34, n. 1, p. 31-49, 2016.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância. **Revista da faculdade de ciência e tecnologia**, Porto, v. 2, p. 174-199, 2005.

SCHUMK, D. H.; ERTMER, P. A. **Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions.** In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (eds.) *Handbook of self-regulation*. Academic Press, p.631-649, 2000..

SILVA, Emmanuelle Pantoja. **Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica.** 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. **A Importância da autorregulação dos recursos da aprendizagem para a efetividade dos cursos desenvolvidos na internet.** In: XXX Encontro da ANPAD (ENANPAD), 30, 2006, Salvador/BA. Anais, Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Distribuição dos Campi e Polos da UEMA.** Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet. São Luís, 2021.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal.** v. 23, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining self-regulation: a social cognitive perspective;** In: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of Self-Regulation.** New York: JAI. Press, p. 13-39, 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective.** In: DAI, D. Y.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development.** New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers/Routledge, p. 323–349, 2004.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. **Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect.** In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, p. 299–315. Routledge/Taylor & Francis Group, 2009.

ZORDAN, G. R. **Estudo sobre os fatores que influenciam a evasão no curso de Administração da UFMA, na modalidade a distância, no polo presencial de Porto Franco – MA.** 2012. XXXf. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz.

CAPÍTULO 7

7.1 Artigo 4²

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EaD

RESUMO

O ensino acadêmico no contexto de EaD apresenta especificidades relativas à modalidade que torna a aprendizagem neste contexto bastante complexa. Neste contexto, este estudo destaca a relevância das pesquisas relacionadas à autoeficácia acadêmica no ensino superior em estudantes que optam por um curso superior, em educação a distância. Portanto, este artigo tem como objetivo descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica. A metodologia utilizada foi classificada como quanti-qualitativa, por meio de coleta de dados realizada com questionário eletrônico (e-survey's), a Escala de Autoeficácia para o Ensino Superior (EAES), construído no Google Forms. Os dados levantados envolveram aspectos referentes à autoeficácia na formação superior, aplicado a 205 estudantes, destes, 45 apontaram, de forma textual, por meio de questão aberta contida no instrumento de coleta, suas percepções sobre a formação em nível superior a distância. Os resultados levantados, possibilitaram a análise sobre como os estudantes avaliaram suas crenças de autoeficácia nesse contexto. Os resultados reforçam a relevância sobre o tema apresentado, e a necessidade de novas pesquisas para que seja possível aprofundar esses estudos, com a finalidade de identificar cada vez mais os desafios nessa modalidade em EaD e tentar compreender como elas podem ser superadas, levando em consideração a suas crenças de autoeficácia dos estudantes.

Palavras-chave: estudantes universitários; crença de autoeficácia acadêmica; educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a Educação a Distância (EaD) passaram a tomar espaço no Brasil a partir dos debates relacionados à avaliação da qualidade do ensino nesta modalidade (DIAS; LEITE, 2014), entre outros aspectos. Estudos se dedicaram, por exemplo, a investigar a forma como a tecnologia seria utilizada para desenvolver o aprendizado dos discentes e qual seria ou deveria ser a participação dos estudantes nesse processo (MORAES, 2010; PIVA JR et al., 2011).

² A ser submetido à publicação em revista qualificada após as sugestões da banca.

Neste contexto, pesquisas que visam compreender as ações dos estudantes no contexto acadêmico, em especial aquelas relacionadas ao desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizado, são realizadas a partir de diferentes perspectivas teóricas, e, entre elas destaca-se, neste estudo, a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (BANDURA, 1986, 1989, 1991, 2001). Bzuneck (2009) indica que a TSC continua a influenciar os estudos com enfoque psicológico, o que proporcionou pesquisas também em diferentes áreas como educação, saúde, clínica psicológica, esportes, organizações, políticas dentre outras. A TSC é uma alternativa explicativa para o desenvolvimento e comportamento humano e tem importantes contribuições no campo da educação a partir de seus construtos, como a autoeficácia (RAMOS, 2015).

Entende-se que a investigação das crenças de autoeficácia em contexto acadêmico como o da EaD é relevante pois tais crenças influenciam “o nível de motivação, a perseverança face às dificuldades e a resiliência às adversidades, relacionando-se com a qualidade de pensamento analítico e com a atribuição causal para sucesso e fracasso escolar” (MARTINELLI; SASSI, 2010, p.785). O construto da autoeficácia afeta o funcionamento humano (PAJARES; OLAZ, 2008, p.101) e pode ser definido como o julgamento que um indivíduo realiza sobre a própria capacidade de agir em um domínio específico (BANDURA, 1977). Essa é uma crença importante porque se constitui como base para a motivação, o bem estar e as realizações pessoais futuras (BANDURA, 1977). Ainda nesse contexto, a autoeficácia se relaciona com a motivação para aprender, pois envolve questionamento e autorreflexão do estudante em relação à sua própria capacidade de iniciar e se empenhar em determinada tarefa (BANDURA, 2001).

Portanto, a autoeficácia dos estudantes, juntamente a outras crenças e atitudes em relação à aprendizagem, pode ser considerada elemento fundamental para o desempenho acadêmico e para a persistência nas atividades (PAJARES; VALIANTE, 2001; SCHUNK, 1991). Os autores argumentam que uma boa autoeficácia constrói um alto nível de motivação que é materializado em esforços maiores e resiliência diante dos obstáculos. Por outro lado, a partir dessas perspectivas, fica entendido que a autoeficácia enfraquecida tende a comprometer a motivação e prejudicar a performance (BANDURA, 1989).

No caso de estudantes da EaD, as questões se estendem por outros caminhos, pois também serão exigidas habilidades no manuseio da tecnologia (ABADI; REHFELDT, 2016) e tais habilidades podem ter sido adquiridas, ou não, ao longo dos acontecimentos sócio-históricos da educação dos estudantes. Este é um destaque importante pois, para um bom desempenho, são necessárias as crenças de autoeficácia fortalecidas e habilidades desenvolvidas, além de outros fatores internos e contextuais que podem interferir no resultado (RAMOS, 2015).

É nessa perspectiva da construção das habilidades necessárias para atuar academicamente na EaD que fica evidente a relevância da formação básica do estudante que, em via de regra, pode conduzir os discentes ao desenvolvimento do que é essencial possuir para a EaD, como por exemplo a autonomia acadêmica. A universidade espera que o discente implemente esforços no sentido de desenvolver tal habilidade e o discente da EaD deve perceber que no ambiente educacional do qual faz parte, ou seja, a universidade, é preciso que ele desenvolva estratégias de aprendizagem pessoal (GOTTARDI, 2015).

Desta forma, deve-se considerar também que no interior de um sistema social, como o contexto familiar, do trabalho ou da escola/universidade, o estudante é capaz de construir objetivos e metas sendo possível prever também resultados. Nesse contexto, o funcionamento humano se dá por meio de processos cognitivos, que podem gerar mudanças e adaptações no papel ativo e agêntico do sujeito, com a capacidade de influenciar intencionalmente sua própria vida ou de interferir no ambiente e elaborando sua interferência (BANDURA, 1986).

A autoeficácia é fundamental no caminho da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos (BANDURA, 2008), como também para a reflexão da formação de estudantes em qualquer nível de ensino. Barnard-Brak, Paton e Lan (2010) apontam para o fato de que estudantes da EaD precisam, desenvolver aspectos relacionados com a autodisciplina e autodesenvolvimento (RURATO; GOUVEIA, 2005), devem ter a capacidade de se autogerir e de se manter motivado (GODOI; OLIVEIRA, 2016), devem desenvolver autonomia, auto-organização e resiliência (AMARAL et al., 2018), pois precisam lidar com a distância física entre professor e estudante, as atividades apresentadas no AVA e a necessidade de desenvolvimento de estratégias para o aprendizado. Essas são algumas das características que são comumente mencionadas como necessárias para o desempenho satisfatório em contexto da EaD, percebidos como desafios para alcançar os objetivos de aprendizado.

Desta forma, no contexto acadêmico da educação a distância, a autoeficácia pode atuar ativamente e positivamente no desempenho, na persistência em atividades apesar das dificuldades e também na motivação para a aprendizagem (MARTINELLI; SASSI, 2010; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015). Dessa forma, se a autoeficácia acadêmica está relacionada ao julgamento que o estudante tem em relação à sua própria capacidade de organizar e executar estratégias de ações solicitadas para produzir realizações direcionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1977), em um contexto educacional de modalidade EaD essa dimensão ganha ainda mais relevância, já que como mencionado, os estudantes precisam se autogerenciar e se manterem motivados pois a distância da turma e dos professores pode agir negativamente caso

tenham crenças de autoeficácia baixas. Logo, é possível considerar que a autonomia é percebida no sentido de desenvolver o próprio conhecimento dos estudantes, a partir das atividades propostas (GOTTARDI, 2015).

É possível assinalar, também, que o contexto da EaD aumenta as chances de que o estudante se envolva nas atividades de aprendizagem em que acredita que se sairá melhor, abandonando as que acredita que possa ter desempenho pouco favorável (RURATO, GOUVEIA, 2005). Além disso, a educação a distância exige do estudante que ele apresente habilidades na utilização da tecnologia e na autonomia da vida acadêmica (ABADI; REHFELDT, 2016) e tais habilidades podem ter sido adquiridas, ou não, durante o processo de formação. Construir habilidades e novos conhecimentos, que sejam equivalentes às mudanças tecnológicas da atualidade, tem sido relacionado a uma alta autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1997; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2004; GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015).

De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia deve ser compreendida em relação ao domínio de interesse do estudante. Assim, este artigo analisa a autoeficácia no contexto do ensino superior, considerando as crenças de um estudante em sua capacidade de organizar e executar as ações que devem produzir certas realizações, referentes às tarefas acadêmicas de um curso de ensino superior que, pressupõe-se, tenha sido escolhido por interesse do próprio estudante (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Entretanto, é importante destacar que, a crença de autoeficácia mesmo que seja vista como mediadora das ações requeridas para aprender, ela sozinha não garante que o processo de aprendizagem aconteça, pois ela não substitui o conhecimento e as habilidades em si, e não controla totalmente as interferências do ambiente (GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015).

Pesquisas sobre a autoeficácia em estudantes universitários estão sendo realizadas visando, entre outros aspectos, compreender como se aprende nesse contexto (PAJARES; VALIANTE, 2001; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006; GUERREIRO-CASANOVA; FERREIRA; AZZI, 2015; MARTINELLI; SASSI, 2010; BARNARD-BRAK; PATON; LAN, 2010; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; PEREIRA; ARAÚJO, 2015). Esta pesquisa vai ao encontro destes estudos objetivando descrever as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica, e para isso serão analisadas as percepções de autoeficácia dos estudantes dos cursos a distância de Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia da UEMAnet.

2 METODOLOGIA

2.1 Natureza da Pesquisa

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo classifica-se, quanto ao problema em pesquisa quantitativa. Segundo Araújo e Oliveira (1997), na pesquisa quantitativa é considerada como investigação objetiva que se baseia em variáveis mensuráveis e proposições prováveis. A pesquisa quanti-qualitativa, como o próprio nome sugere, representa a combinação das duas citadas modalidades, utilizando em parte do trabalho a visão positivista, e em outra parte a visão fenomenológica, aproveitando-se o que há de melhor das duas (ARAÚJO; OLIVEIRA, 1997). A pesquisa exploratória, segundo Malhotra (2001), "é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão" e a pesquisa descritiva de acordo com Malhotra (2001), "é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo". De acordo com Cervo e Bervian (1996), o questionário é o procedimento técnico mais utilizado para a realização da coleta de dados.

2.2 Participantes e *Locus*

Participaram da pesquisa 205 estudantes do ensino superior da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por meio da Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), localizada no estado do Maranhão, dos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia. A amostra foi definida por critérios de conveniência, envolvendo os seguintes aspectos: (i) estudantes dos cursos de licenciatura (Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia); (ii) estudantes regularmente matriculados na UEMA/UEMAnet; (iii) que aceitassem participar da pesquisa assinando eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – eletrônico). A amostragem por conveniência consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Ou seja, os indivíduos empregados nesta pesquisa são selecionados porque eles estão prontamente disponíveis (FARIAS; SOARES; CÉSAR, 2008). Os fatores que levaram a escolha por esses cursos são por critério de conveniência e facilidade de acesso aos participantes.

A UEMA é a maior instituição de ensino superior pública do Estado, estando presente em praticamente todo o território maranhense. A sua estrutura pedagógica/administrativa está presente, também, em todos os quatro Centros de Estudos Superiores da UEMA e dos 20

Campus, por meio de inúmeros cursos, intermediados pela UEMAnet que tem como mantenedora o Governo do Maranhão (UEMA, 2021).

A UEMAnet é o núcleo responsável pela modalidade EaD e integra a estrutura da UEMA. A UEMAnet desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a educação a distância, oferecendo cursos técnicos, abertos, de especialização e graduação e está presente em 42 polos de apoio presencial e possui 16 cursos técnicos, 11 cursos de graduação, 13 cursos de pós-graduação Lato Sensu e 14 cursos abertos, além de vários cursos de aperfeiçoamento (UEMAnet, 2021).

A amostra envolveu estudantes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura em Geografia (37,07%), Música (16,59%), Filosofia (4,88%) e Pedagogia (38,54%) de diferentes períodos. Os estudantes estão organizados nos seguintes grupos de faixas etárias: de 20 a 29 anos (67 estudantes - 32,68%); de 30 a 39 anos (84 estudantes - 40,98%); de 40 a 49 anos (36 estudantes - 17,56%); e 50 anos (17 estudantes - 8,59%). Os participantes foram, em sua maioria (68,29%) do sexo feminino, com 31,71% do sexo masculino. A maioria (86,83%) indicou, também, possuir algum tipo de atividade laboral no período em que a coleta foi realizada.

2.3 Coleta de dados

Após aprovação da Coordenação Geral da UEMA/UEMAnet (anexo 6), a coleta de dados foi realizada a partir do envio de questionários eletrônicos (e-survey 's), construídos no Google Forms. Para tanto, os instrumentos foram disparados por meio de e-mail aos estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia. No e-mail havia informações sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos e os princípios éticos que a nortearam. Após os esclarecimentos gerais referentes à pesquisa, no arquivo eletrônico, foi disponibilizado um link que direcionava os estudantes para uma plataforma virtual de coleta de dados (Google Forms), cuja página inicial continha as instruções gerais para o preenchimento dos instrumentos e o nome dos autores das escalas, além de informações sobre as condições de participação voluntária e a confidencialidade dos dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e o questionário de caracterização dos participantes acompanhava o email, sendo necessário o aceite do aluno em participar da pesquisa. A participação de cada aluno foi efetivada a partir do momento em que o estudante respondia aos instrumentos e clicar em “enviar” as respostas. O tempo para o preenchimento dos instrumentos foi de aproximadamente 20 minutos.

2.3.1 Instrumentos de coleta

Quanto aos questionários eletrônicos de coleta dos dados para este artigo, foram utilizados dois instrumentos de coleta: um questionário semi-estruturado de caracterização do participante e a Escala Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Logo após a leitura e preenchimento do TCLE, no qual o participante com o envio, consciente e voluntário, consente em participar da pesquisa e no uso dos dados coletados, foi utilizado um questionário semi-estruturado (APÊNDICE A) que tinha como objetivo o levantamento de informações sobre os participantes, visando a caracterização destes. Para isso, o questionário contava com perguntas acerca da idade, sexo, estado civil, se tem filhos, nível de escolaridade, se trabalha, onde reside, qual a distância entre a residência e o polo onde estuda. Havia perguntas, também, relacionadas a realização do ensino médio e se a escolaridade básica foi cursada em instituições públicas ou privadas. Por último, questionou-se quanto ao motivo de cursar a graduação na modalidade EaD.

Em seguida, foi utilizada a escala de AEFS, desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). Esta escala é um instrumento de autorrelato que tem como finalidade identificar a autoeficácia de estudantes em organizar e executar ações demandadas para produzir certas realizações referentes às tarefas acadêmicas de Ensino Superior.

Para avaliar a qualidade dos itens da escala, as autoras efetuaram análise psicométrica que incluiu a análise da consistência interna e da dimensionalidade que foi realizada por meio da análise fatorial exploratória. A análise fatorial apresentou quatro fatores determinantes: (1) relacionamento dos estudantes universitários com os outros, incluindo as experiências acadêmicas e de carreira; (2) processo de aprendizagem: refere-se à organização dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, aos conteúdos e às atividades das disciplinas dos cursos; (3) condições de estudo: fator que engloba a organização do tempo, a persistência diante das dificuldades e a motivação na realização das tarefas acadêmicas; (4) desempenho dos estudantes: relaciona-se à memorização e a sistematização dos conhecimentos obtidos por meio das aulas e das leituras, bem como a capacidade de acompanhar o ritmo de aprendizagem do curso e de colocar em prática os conhecimentos adquiridos (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Nesta etapa, as autoras propõem colocar uma questão aberta, com o objetivo de possibilitar que o estudante se manifeste quanto suas experiências em uma formação na modalidade a distância. Na presente pesquisa, por se tratar de uma questão opcional, apenas

45 participantes responderam. As 45 respostas foram analisadas na íntegra para avaliação do seu conteúdo.

A análise fatorial da escala propõe 34 itens (Apêndice B) e cinco dimensões: Autoeficácia acadêmica (capacidade de aprender e aplicar conhecimento), Autoeficácia na regulação da formação (capacidade de autorregular as ações), Autoeficácia na interação social (capacidade de relacionamento com colegas e professores), Autoeficácia em ações proativas (capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação) e autoeficácia na gestão acadêmica (capacidade de envolver-se e cumprir prazos). Sua consistência interna totalizou 0,948, que explica 56,687% a variância do construto pesquisado (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

2.4 Análise de dados

A análise de dados foi de caráter quantitativo, sendo utilizada estatística descritiva simples, cálculo de frequência e percentuais, além de medida de tendência central (média) e medida de dispersão (desvio padrão). Os resultados são representados por meio tabelas (LAKATOS; MARCONI, 2015). Para estudos dos dados textuais que constituíram o corpus textual composto pelas respostas dos 45 participantes para a questão aberta do instrumento utilizado, aplicou-se análise frequencial lexical, da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), buscando investigar as conexões semânticas dos principais termos identificados. A análise de conteúdo frequencial permite “contar todas as unidades de texto pré e pós codificadas, permite uma síntese léxico-sintática-semântica que ajuda a interpretar dados qualitativos com uma precisão razoável” (CARNUT et al., 2021, p. 712). Para tratamento dos dados textuais utilizou-se a ferramenta online Wordcloud e o Microsoft Excel. Vale ressaltar que a análise de conteúdo é uma metodologia utilizada em diferentes áreas do conhecimento e é constituída de um conjunto de técnica para investigação das diferentes formas de comunicação, permitindo uma interface entre abordagens quantitativas e qualitativas (BARDIN, 1977).

2.5 Questões éticas

Estas normas utilizadas nesse artigo por meio dessa pesquisa, estão de acordo com as observações contidas na Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg. E também de

acordo, com Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS), que foram seguidas conforme as orientações contidas no documento, onde orienta que, “pesquisa envolvendo seres humanos - pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos;” (MS/CNS, 2012). Dessa forma, foram atendidas todas essas orientações.

O presente estudo faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Alunos e Professores”, o qual foi exposto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) com identificação de processo Nº 87550718.4.0000.0018.2019.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

São analisados neste tópico, os dados levantados a partir dos instrumentos de pesquisa da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). Este instrumento contém perguntas que objetivam a caracterização dos participantes e também que objetiva identificar a percepção de autoeficácia acadêmica dos estudantes.

3.1 Caracterização geral da autoeficácia acadêmica

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi aplicada a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), que visa compreender a percepção dos estudantes quanto ao seu nível de autoeficácia acadêmica do Ensino Superior. A Tabela 1 apresenta os percentuais e frequências dos escores relativos às percepções de autoeficácia acadêmica.

Tabela 1 - Classificação, frequência e percentual dos participantes quanto à Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior - EaD, 2023.

Média Geral por participante	Classificação	Nº	%
1 a 2,9 pontos	Irrelevante	0	0,00%
3 a 4,9 pontos	Baixa	1	0,49%
5 a 6,9 pontos	Média	14	6,83%
7 a 8,9 pontos	Alta	113	55,12%
9 a 10 pontos	Essencial	77	37,56%
Total	-	202	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A escala relativa à autoeficácia acadêmica do ensino superior utilizada nesta pesquisa, possui intervalos que vão de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz). Para melhor compreensão dos dados adotou-se uma classificação em 5 pontos, a saber: irrelevante (1 a 2,9 pontos), baixa (3 a 4,9 pontos), média (5 a 6,9 pontos), alta (7 a 8,9 pontos) e essencial (9 a 10 pontos) (Tabela 1).

A partir desta classificação, foi possível notar que a maioria dos estudantes apresentou percepções altas (55,12%) e essenciais (37,56%). Participantes com classificação média totalizaram 6,83% e apenas 1 discente pontual com autoeficácia baixa. A amostra da pesquisa teve a média geral de 8,6 em autoeficácia acadêmica, e o desvio padrão foi de 0,93. A média geral se enquadra na classificação alta.

É possível perceber que os estudantes participantes dessa pesquisa possuem forte crença na própria capacidade de gerenciar seu processo de aprendizagem e esse é um elemento relevante para o sucesso acadêmico na modalidade EaD (CASANOVA et al., 2018). Por outro lado, é importante destacar que 6,83% dos estudantes que participaram da pesquisa se percebem como tendo um nível médio de autoeficácia e 1 como tendo baixa autoeficácia. Estes dados, embora em menor ocorrência, apontam para prováveis dificuldades com esses aspectos, já que o ambiente virtual une dois elementos chave: o lugar ocupado pelo professor que deve promover a superação do obstáculo do distanciamento físico, e a necessidade de mediação e uso das tecnologias. Autores que estudaram a relação entre a baixa autoeficácia acadêmica no ensino EaD e a evasão (VELLOZO et al., 2019) já haviam identificado que entre as principais razões da falta de motivação e engajamento dos estudantes está exatamente a dificuldade de adaptação ao modelo EaD, ou seja, está ligado a problemas associados ao uso e acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), necessitando de maior suporte da instituição e dos professores como facilitadores nesse processo. Esta dificuldade influencia

negativamente a percepção do estudante sobre a sua capacidade em organizar o tempo de estudos e em ter autodisciplina (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; UMEKAWA; ZERBINI, 2015).

3.2 Aspectos específicos

Neste subtópico buscou-se analisar em detalhes as respostas dos participantes quanto a cada um dos itens da escala utilizada na coleta de dados, visando identificar pontos fortes e as fragilidades quanto à autoeficácia acadêmica dos participantes. Portanto, estão listados os 34 itens sobre o construto investigado de acordo com a Tabela 2.

Tabel 2 - Média e desvio padrão das respostas derivadas da Escala de Autoeficácia Acadêmica do Ensino Superior (AEFS) elaborado por Guereiro-Casanova; Polydoro (2010), aplicada aos estudantes universitários em cursos de licenciatura a distância - UEMANet, 2022.

Item	Itens	Média	Desvio Padrão
1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	8,64	1,08
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	8,41	1,10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	8,44	1,03
4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	8,75	1,25
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	8,67	1,30
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	8,69	1,89
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para minha formação?	8,16	1,53
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	8,54	1,46
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	8,65	1,35
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	8,62	1,42
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	8,87	1,01
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	8,62	1,11
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	9,10	1,39
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	8,66	1,15
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	8,50	1,27

Item	Itens	Média	Desvio Padrão
15	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	8,75	1,14
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	9,14	1,12
18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	8,93	1,16
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	8,57	1,30
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	8,49	1,65
21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	8,54	1,53
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	8,70	1,34
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	9,09	1,35
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	8,81	1,26
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	8,40	1,70
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	8,60	1,56
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	8,56	1,39
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	8,87	1,50
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	8,96	1,59
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	8,68	1,31
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	8,44	1,31
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	8,40	1,19
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	8,14	1,61
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	8,03	1,60

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com a Tabela 2, foi possível notar que em todos os itens, as médias apresentadas foram acima de 8, o que caracteriza que os estudantes que participaram da pesquisa, possuem alta percepção de autoeficácia em todos os aspectos levantados. Em todas as dimensões de autoeficácia propostas na escala. Os resultados indicaram, portanto, que os estudantes acreditam em suas capacidades de organizar e executar as ações essenciais para a

realização de determinadas atividades acadêmicas no ensino superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Estudos apontam que os estudantes com autoeficácia acadêmica alta, valorizam mais as relações sociais e tendem a cumprir com as demandas da sua formação comprometendo-se com seu futuro profissional de maneira mais ativa durante sua formação acadêmica (BARDAGI; HUTZ, 2012; SANTOS; ZANON; ILHA, 2019) e desenvolvendo uma visão mais positiva acerca da gestão e demais aspectos da instituição. Os resultados reforçam que a crença da autoeficácia não se trata de conhecimentos adquiridos em modalidade de ensino-aprendizagem e sim, no “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (BANDURA, 1986). E por vezes o contexto em que o estudante está inserido, seja o do curso, seja o doméstico, pode contribuir negativamente para a construção dessas capacidades. Tais dificuldades, no entanto, parecem não ter afetado as crenças de autoeficácia dos participantes deste estudo que, a despeito das limitações e dos problemas desta modalidade de ensino, permaneceram elevadas.

3.3 Análise frequencial: dados textuais

A análise frequencial realizada neste subtópico se desenvolve a partir de corpus textual constituído pelas respostas dos participantes para a seguinte questão: “Se desejar, utilize o espaço abaixo ou o verso para escrever comentários sobre a sua experiência de formação”. A intenção foi possibilitar um espaço para que o estudante se manifestasse tanto quanto aos aspectos positivos quanto aos negativos, os quais, em suas percepções, valeriam o destaque. Com base nas interpretações anteriores, os estudantes, por meio dessa análise, permitem construir seus julgamentos de eficácia pessoal. Dessa forma, as experiências positivas servem de base como indicador de capacidade e as negativas demonstram incapacidade. Bandura (1997) destaca que a experiência positiva ou negativa é a principal fonte de autoeficácia. Ainda, segundo Pajares e Olaz (2008) as fontes de informação de autoeficácia não são somente avaliações de competências, elas são as interpretações feitas pelos agentes em relação aos acontecimentos.

A questão aberta faz parte do instrumento de coleta de dados utilizado para levantar informações sobre autoeficácia acadêmica em estudantes do ensino superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Por se tratar de trechos textuais curtos, utilizaram-se as respostas na íntegra, com exclusão, apenas, de termos conectores. A questão aberta, em específico, teve caráter opcional, e por tanto, nem todos os participantes responderam. Desta

forma, em totalidade, 46 estudantes responderam à questão. A Figura 1 demonstra a composição lexical e semântica do corpus textual em análise.

Figura 1 - Nuvem de palavras feita a partir das respostas de estudantes universitários em cursos de licenciatura – EaD (UEMAnet) sobre suas percepções quanto à formação na modalidade de ensino, em 2022.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A Figura 1 toma por base o número de ocorrências de uma palavra no corpus textual, é um output de uma análise frequencial, da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Quanto maior a palavra na nuvem mais frequente e importante ela é no corpus textual. Foram excluídos termos conectores para melhor visualização do conteúdo semântico. Após o levantamento da frequência de cada palavra no corpus textual, buscou-se identificar termos com conteúdo categorial, com maior frequência ($=$ ou >5). Para tanto, refinou-se a base de dados, excluindo palavras como: EaD, atividade, instituição, estudantes, boa, bem, disciplina, distância, presencial, ser (Tabela 3).

Tabela 3 - Levantamento frequencial dos termos com conteúdo categorial dispostos nas respostas dos participantes, com frequência $=$ ou >5 , 2023.

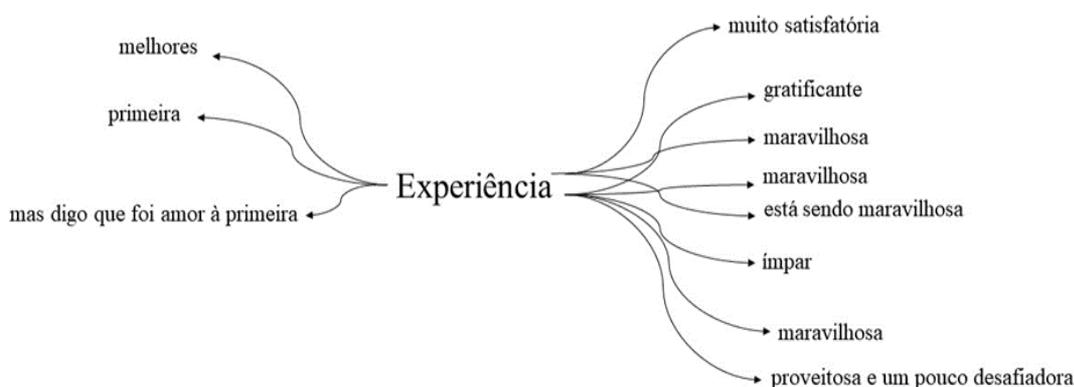
Palavras	Total de termos citados	f
Experiência	11	11
Estudar	7	7
Trabalho	7	7
Tempo	6	6
Educação	6	6
Dificuldades	6	6
Formação	5	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme Tabela 3, é possível notar que os termos mais mencionados pelos estudantes universitários envolvem relatos de suas experiências na formação, nesta modalidade a distância, tal qual foram convidados a relatar, destacando suas maiores dificuldades, bem como aspectos positivos e potencialidades. Prosseguiu-se a análise avaliando o conteúdo semântico de cada termo a partir das respostas dos 45 estudantes, e, desta forma, buscou-se explorar com mais detalhes as categorias (Figura 2).

Figura 2 - Árvore de palavras do termo “experiência”, retirado do corpus textual composto pelas respostas dos estudantes universitários de licenciaturas EaD, 2023.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).



A Figura 2 é um output do corpus textual analisando neste estudo, tomando por base as unidades de registro (UR) associadas ao termo “experiência”, que foi o mais recorrente ($f=11$). As UR, na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), “é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41). De forma geral, notou-se que o conteúdo relacionado ao termo “experiência” se reporta à aspectos positivos, indicando a formação nesta modalidade como uma experiência “maravilhosa” (P17, 2022), “ímpar” (P28, 2022), “muito satisfatória” (P198, 2022), “proveitosa e um pouco desafiadora” (P73, 2022).

A experiência dos estudantes com a modalidade EaD, apresentada na Figura 2, demonstra que eles possuem uma alta percepção de satisfação com o curso, resultado que concorda com estudos de Dafolvo, Araújo e Silva (2016). Os estudantes que possuem alta percepção de autoeficácia estão convencidos de que possuem as competências necessárias para alcançar os seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las e melhorar seu desempenho e, portanto, desenvolvem experiências positivas com seu desempenho e com o curso (MEDEIROS et al., 2000; FONTAINE, 2005). Julgamentos sobre a própria autoeficácia afetam

a percepção e seleção de ambientes, permitindo aos sujeitos lidar melhor com as suas emoções, resultando num padrão superior de motivação. Mesmo quando os obstáculos são encontrados, o sujeito é capaz de superá-los (BANDURA, 1989). É importante perceber que se os estudantes que responderam a pesquisa se percebem como possuindo alta autoeficácia, a experiência com o curso EaD ser positiva não é uma surpresa.

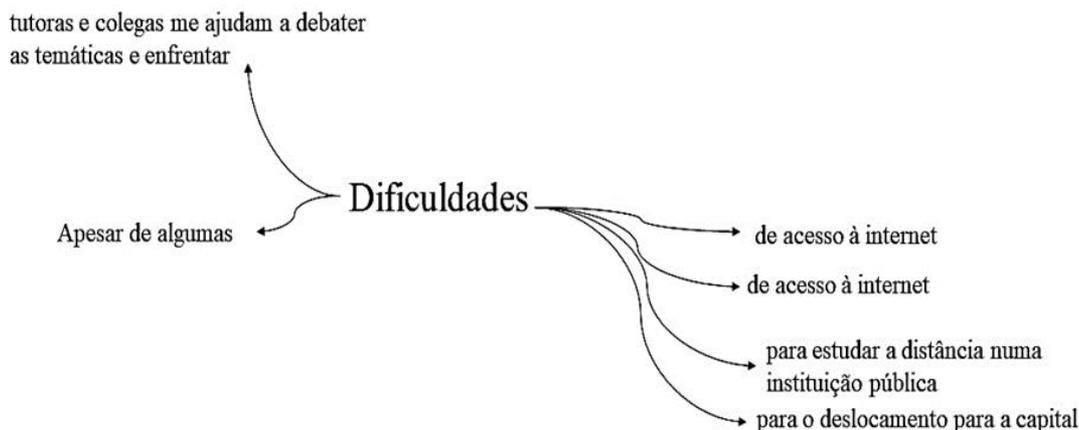
Bandura (1977, 1997) orienta que as crenças de autoeficácia são construídas por quatro principais fontes: as experiências pessoais, experiências vicárias, persuasão social e estado fisiológico. Entretanto, nesta pesquisa, as fontes de experiências pessoais foram as que mais se destacaram, como pode-se ver nos resultados. Observa-se que a maneira como os estudantes interpretam os acontecimentos de sua vida, justifica as suas crenças de autoeficácia e diz respeito às experiências diretas que eles vivenciam. O êxito obtido na realização das atividades é avaliado como positivo. Contribui para aumentar as chances de participação do estudante em persistir, e ampliar a crença na sua capacidade de executar suas ações. Bzuneck (2001) destaca a importância das experiências diretas adquiridas ao longo da formação dos estudantes.

Como fonte de autoeficácia a experiência direta é obtida por meio da interpretação de experiências prévias, que são usadas para desenvolver ou sustentar crenças sobre a capacidade do estudante de se envolver em determinadas tarefas, que vai contribuir para influenciar futuramente na motivação e persistência em atividades do mesmo domínio (PAJARES, 2002). Assim, é possível compreender como os estudantes participantes da pesquisa relatam terem experiência positiva a, apesar das dificuldades e desafios. As experiências diretas dos estudantes, portanto, é uma fonte de autoeficácia. Infere-se que essas experiências positivas podem ter fortalecido as crenças de autoeficácia dos participantes.

Buscou-se, ainda, analisar em maiores detalhes o conteúdo do termo “dificuldades” para identificar possíveis limitações indicadas pelos estudantes quanto à formação em cursos de licenciatura em EaD (Figura 3).

Figura 3 - Árvore de palavras do termo “dificuldades”, retirado do corpus textual composto pelas respostas dos estudantes universitários de licenciaturas EaD, 2023.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).



Em análise das unidades de registro (UR) associadas ao termo “dificuldades”, foi possível notar que o acesso à internet (P19; P118, 2022), e os problemas relativos ao “deslocamento para a capital” (P54, 2022) e para “estudar a distância numa instituição pública” (P37, 2022), foram indicados pelos estudantes. A P174 (2022), mencionou, ainda, o papel relevante de tutores e colegas nos estudos coletivos, bem como constituição de rede de apoio para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao curso.

Este resultado apresentado na Figura 3 reforça o que pesquisadores apontam (JUNG; LEE, 2018; IM; KANG, 2019) e que diz respeito ao papel fundamental dos professores e tutores como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem dos estudantes. Mas não só eles, e sim também os colegas de curso. Fica ainda mais clara a razão pela qual o fator de autoeficácia na dimensão social ter sido aquele que pontuou de forma mais alta, corroborando estudos realizados por Santos, Zanon e Ilha (2019).

As dificuldades relativas ao acesso à internet e ao estudo à distância em universidade pública confirmam, também, resultados obtidos por outros autores (SANTOS, 2013; ARAÚJO et al., 2016) que já apontavam para os obstáculos existentes relacionados às questões estruturais, tanto pessoais como institucionais.

A palavra experiência, a mais citada pelos estudantes que responderam a pergunta subjetiva, refere-se a um julgamento qualitativo do processo educacional em EaD. É interessante identificar que a percepção desta experiência é muito boa, apesar de ter sido mencionada também como desafiadora. É possível acreditar que boa parte desta percepção positiva tenha relação com a interação com professores e colegas, assim como o desafio mencionado se ligue às limitações estruturais como mencionado anteriormente. Estes fatores

reforçam a ideia discutida anteriormente, de que as experiências pessoais, diretas, do estudante promovem autoeficácia.

Além da palavra "experiência", encontrada 11 vezes na Figura 1 e Tabela 3, outros termos também tiveram destaque (Tabela 3) como: "estudar" (7 vezes). Exemplo de resposta: (P67, 2022, sic) “Estudar a distância faz toda diferença para quem tem autonomia e disciplina”.

O termo "trabalho" (7 vezes), exemplo de resposta:

Muito desafiadora, porque tive que me adaptar a uma nova modalidade de ensino, que me proporcionou muitos desafios, mas, que ao mesmo tempo me fez amadurecer muito em relação a minha auto aprendizagem e a buscar motivação para aliar trabalho e estudos [sic] (P25, 2022).

O termo "tempo" (6 vezes), exemplo de resposta:

Se não fosse a modalidade ead provavelmente eu não teria condições de concluir um curso superior, pois eu tive oportunidade de ingressar em universidades com cursos presenciais, mas não tinha tempo nessa modalidade [sic] (P33, 2022).

O termo "educação" (6 vezes), exemplo de resposta:

Tem sido de grande relevância, uma vez que agrega a mim, autonomia em minha aprendizagem, além de ser uma das melhores experiências, tanto que estou apaixonada pelas múltiplas possibilidades da educação sem está delimitando em a distância e presencial, é educação em um contexto contemporâneo, abrangente e inclusivo [sic] (P39, 2022).

Por fim, a palavra "formação" (5 vezes), exemplo de resposta: (P66, 2022)

É a minha primeira formação acadêmica [...] e me sinto muito empolgado e contente, crendo na tão sonhada formação, que contribuirá diretamente com o exercer de minha cidadania e qualificação profissional [sic] (P66,2022).

Em uma análise destas palavras, pode-se associar os termos "tempo" e "trabalho", pois como já mencionado, o público da EaD é, predominantemente, um público adulto inserido no mercado de trabalho (MORINI, 2006; MOTA; GOMES, 2014). Desta forma, o fator "tempo", que se refere há tempo para se dedicar aos estudos, mas também à falta dele por conta do trabalho, na EaD aparece como mais flexível e se associa com maior sucesso à vida destes estudantes (TESTA; FREITAS, 2006).

A palavra "estudar", no corpus textual, aparece em um contexto que associa educação a distância a autonomia e disciplina. Ou seja, estudar na EaD é percebido pelos estudantes como sendo algo que não é para qualquer um. Assim, a presença de autoeficácia no estudante é percebida como sendo fator fundamental para o sucesso e bom aproveitamento do curso (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007). Da mesma forma, a palavra "educação" também aparece associada à autonomia. E, na fala dos estudantes, é a educação por meio da EaD que concede

autonomia a eles. Novamente, tem-se aqui o campo da construção da autoeficácia a partir das experiências diretas (CHEN, 2002; PINTRICH, 1999; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986). Aparecendo 5 vezes, a palavra "formação" se associa à uma ideia de processo de construção de carreira, mas, também, de sujeito e cidadania. Portanto, a experiência em EaD é percebida como sendo bastante positiva, mesmo que existam dificuldades. É na experiência com essas dificuldades, pode-se inferir, que estes estudantes constroem suas crenças de autoeficácia e, portanto, se percebem como possuindo autonomia e disciplina para realizarem seus processos de aprendizagem.

Por meio dessa incursão, pode-se observar como os estudantes agem e se percebem a partir de suas crenças de autoeficácia (PAJARES; OLAZ, 2008). Entretanto, vale destacar que as crenças de autoeficácia nem sempre estão de acordo com as reais competências de um indivíduo. De acordo com Oliveira (2015) o sucesso nessas ações é o resultado das habilidades e das crenças que os estudantes possuem. Os resultados do levantamento frequencial destas palavras dispostos nas respostas dos participantes, permite a sua compreensão e demonstram em geral as crenças de autoeficácia dos estudantes, corroborando os resultados das análises quantitativas realizadas neste artigo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como objetivo descrever as percepções de estudantes dos cursos de licenciatura na modalidade EaD em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia da UEMA/UEMAnet do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica. A metodologia utilizada foi classificada como quanti-qualitativa, por meio de coleta de dados realizada com questionário eletrônico (e-survey's), a escala de AEFS, construído no Google Forms. As análises feitas foram realizadas, levando em consideração os resultados do questionário aplicado aos estudantes, que possibilitaram identificar suas percepções de autoeficácia. Assim, as análises dos resultados obtidos destacam a relevância das percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade da educação a distância, pelos estudantes.

De acordo com os resultados apresentados os estudantes possuem percepção de autoeficácia muito alta, o que demonstrou ser importante na superação das dificuldades apontadas por esses mesmos estudantes. É importante destacar que os dados indicaram, também, que as experiências diretas, pessoais dos estudantes, é boa fonte de autoeficácia e

fundamental para valorizar as relações sociais e superar, em conjunto, as dificuldades encontradas atendendo às exigências da formação. Entretanto, possuir crenças de autoeficácia acadêmica no ensino superior no contexto da modalidade em EaD ou em outro nível ou modalidade de ensino, é fundamental para o aluno que está envolvido nesse processo de aprendizagem.

Nessa modalidade da EaD a autoeficácia pode atuar no desempenho e na persistência dos estudantes diante das atividades desenvolvidas e, em consequência, na motivação para a aprendizagem. Destaca-se também que o contexto da educação a distância, contribui para aumentar o envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem promovida por essa mobilidade. Portanto a EaD, exige do estudante habilidades no uso das tecnologias durante a sua formação. Foi verificado que a dinâmica do ensino por meio da EaD é capaz de produzir estudantes com autoeficácia, que se constroem a partir das interações sociais e das suas experiências diretas com os desafios encontrados.

Contudo, é importante acrescentar que apesar destes resultados, as dificuldades e obstáculos foram apontados e precisam ser estudados. A dificuldade de acesso à internet e às tecnologias digitais compõem a gama de problemas estruturais que tanto as universidades como os governos, via políticas públicas, devem prestar atenção. Assim, novas pesquisas focando nesses fatores seriam de suma importância.

O objetivo desta pesquisa foi atingido, tendo em vista que os resultados obtidos que levaram às análises apresentadas, identificando a importância da autoeficácia acadêmica para o bom desempenho e aproveitamento do ensino em EaD. Os estudantes que participaram dessa pesquisa, se percebem com alta autoeficácia acadêmica, sendo esse um aspecto que deve ser levado em consideração para futuras pesquisas. Portanto, os resultados apresentados neste artigo, reforçam a relevância desse estudo e contribui para novas pesquisas com a mesma perspectiva.

REFERÊNCIAS

ABADI, A. M.; REHFELDT, M. J. H. Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa - PR, v. 11, n. 2. 2016.

AMARAL, R. C. B. M. et al. **Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem.** In: Educação no século XXI, vol.6. Belo Horizonte: Editora Poisson, p. 7-12, 2018.

ARAÚJO, A. O.; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisa**. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade-Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. e colaboradores. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

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

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **The American Psychologist**, v. 44, n. 9, p.1175–84, 1989.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**. v.50, n 2, p.248-287, 1991.

BANDURA, A. **Social cognitive theory: An agentic perspective**. Annual review of psychology, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1977.

BARNARD-BRAK, L.; PATON, V. O.; LAN, W. Y. Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 11, n. 1, p. 61-80, 2010.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, v. 2, p.116-133, 2001.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARNUT, L.; GONDINHO, B. V. C.; ZILBOVICIUS, C.; LOPES, T. T. V.; BULGARELI, J. V. Análise de conteúdo frequencial lexical: O quantitativo delimitando o qualitativo na comparação dos discursos sobre o fluxo assistencial para o câncer bucal. **New Trends in Qualitative Research**, v. 8, p. 715-726, 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHEN, C. S. Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, **Learning and Performance Journal**, v. 20, n. 1, p. 11-25, 2002.

DALFOVO, A. F.; ARAÚJO, E. C. de; SILVA, H. O. da. Educação A Distância: perfil dos discentes. **PESQUISA EM FOCO**, v. 21, n. 2, 2016.

DIAS, R. A.; LEITE, S. L. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Editora Vozes. Rio de Janeiro 2014.

FARIAS, A. A. de; SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C. Introdução à estatística. In: **Introdução à estatística**. 2008. p. xiii, 340-xiii, 340.

FONTAINE, A. M. Motivação como instrumento de análise: teoria da auto-eficácia. In: FONTAINE, Anne Marie. **Motivação em contexto escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, p. 73-95, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Liber Livro Editora. Brasília, DF, 2008. 3ª Ed. Série Pesquisa 6.

GODOI, M. A.; OLIVEIRA, S. M. S. S. O perfil do aluno da educação a distância e seu estilo de aprendizagem. **Revista científica em educação a distância**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 77-91, ago. 2015.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, 2015.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino médio: especificidades das séries e turnos. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 1, p. 95-120, 2015.

IM, T.; KANG, M. Relações estruturais de fatores que impactam no desempenho do aluno no ambiente de aprendizagem online. **Revisão Internacional de Pesquisa em Aprendizagem Aberta e Distribuída**, v. 20, n. 1, 2019.

JUNG, Y.; LEE, J. Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCs). **Computers & Education**, v. 122, p. 9-22, 2018.

LACERDA, F. K. D.de; ESPÍNDOLA, R. de M. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2013.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 .ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. In: **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica**. 2015. p. 314-314.

MARTINELLI, S. de C.; SASSI, A. de G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 30, n. 4, 2010.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, p. 327-336, 2000.

- MORAES, R. C. **Educação a distância no ensino superior**: Introdução didática a um tema polêmico. Editora Senac. São Paulo, 2010.
- PAJARES, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory Into Practice**, 41, 116–225, 2002.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-11.
- PAJARES, F.; VALIANTE, G. Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? **Contemporary educational psychology**, v. 26, n. 3, p. 366-381, 2001.
- PEREIRA, M. A. L.; ARAUJO, E. A. S. Olhar o Ensino Médio pelas lentes da teoria social cognitiva. **Psicol. Ensino & Form.** Brasília, v. 6, 2015.
- PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International journal of educational research**, v. 31, n. 6, p. 459-470, 1999.
- PIVA JR., D.; PUPO, R.; GAMEZ, L.; OLIVEIRA, S. **EaD na Prática**: planejamento, métodos e ambientes de educação online. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, 2010.
- RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva**: percepções sobre a docência. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do comportamento). Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância. **Revista da faculdade de ciência e tecnologia**, Porto, v. 2, p. 174-199, 2005.
- SANTOS JUNIOR, J. da S.; REAL, G. C. M. O acesso à educação superior na Universidade Federal da Grande Dourados: trajetória de estudantes ingressantes entre 2006-2009. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 467-492, 2017.
- SANTOS, A. G. R. A evasão nos cursos de graduação a distância UAB/Unimontes no polo de São João da Ponte/MG. **Revista Multitexto**, v. 2, n. 1, p. 3034, 2013.
- SANTOS, A. A. A. dos; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 36, 2019.
- SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 207-231, 1991.
- SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading & writing quarterly**, v. 23, n. 1, p. 7-25, 2007.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. A Importância da autorregulação dos recursos da aprendizagem para a efetividade dos cursos desenvolvidos na internet. In: **XXX Encontro da ANPAD (ENANPAD)**, 30, 2006, Salvador/BA. Anais, Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

UEMAnet. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Distribuição dos Campi e Polos da UEMA**. Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet. São Luís, 2021.

UMEKAWA, E. E. R.; ZERBINI, T. Evasão e persistência em ações educacionais a distância: Análise do perfil discente. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 2, p. 188-200, 2015.

VELLOZO, S. R. G.; CANELLA, R. dos S.; DIAS, A. A.; LEAL, G. S. Evasão na educação a distância: uma revisão sistemática. **Evasion in distance educa on: a systema c review revista EDaPECI**, v. 1, 2019.

ZIMMERMAN, B.J; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency. In: PAJARES, F; URDANT, T. (Eds). **Self-efficay beliefs of adolescents**. Connecticut: Information Age Publishing, 2006.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American educational research journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

CAPÍTULO 8

8.1 Considerações Finais da Tese

Esta tese resulta do interesse pela formação de professores no contexto da modalidade em EaD dos cursos de licenciatura em Geografia, Música, Filosofia e Pedagogia, oferecidos pela UEMA/UEMAnet. Para compreender o processo de formação destes estudantes a partir das especificidades da modalidade em EaD, os conceitos da autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia acadêmica de Albert Bandura foram fundamentais para a estruturação desta pesquisa. Além de contribuírem na compreensão dos mecanismos internos dos estudantes, relacionados a metas, objetivos, crenças e estratégias podem conduzi-lo ao sucesso nos estudos, possibilitou uma aprendizagem fundamental para novos olhares, que vão além do objeto da pesquisa.

O diálogo com a TSC, contribuiu para o conhecimento e a compreensão das estruturas psicológicas dos estudantes e de todos os fatores, internos e externos, que influenciam no seu aprendizado a partir dos processos metacognitivos, comportamentais e motivacionais, propostos por Albert Bandura.

Apresentam-se, por meio de 4 artigos, os resultados obtidos com esta pesquisa. No Artigo 1, de caráter bibliográfico, o objetivo foi apresentar a TSC de Albert Bandura além de dois de seus principais construtos, a autorregulação e a autoeficácia. Dessa forma, a importância da TSC para compreender os processos de ensino/aprendizagem, por meio de seus construtos, se evidencia em resultados que favorecem os estudos na educação básica ou no ensino superior. Dessa forma compreender como estes construtos atuam nos estudantes é fundamental para contribuir com os cursos de formação de professores, contribuindo para que esses profissionais se tornem mais confiantes nas suas atividades durante o curso e carreira, com altas crenças de autoeficácia. Assim, é possível concluir nesta pesquisa, que a TSC possui papel relevante nas mudanças pessoais e sociais que são aplicadas nos contextos educacionais, gerando influência positiva nos estudantes.

O artigo 02, analisa a importância de um perfil de aprendizagem levando em consideração as crenças de autoeficácia dos estudantes matriculados em cursos de nível superior, ofertados na modalidade EaD. Para essa pesquisa a análise foi construída por meio de pesquisa bibliográfica acerca da TSC e o construto de autoeficácia. Foi levada em consideração

a importância das crenças de autoeficácia dos estudantes como uma característica comportamental necessária para obter sucesso nos cursos de nível superior na modalidade em EaD, levando em consideração, também, o espaço em que ocorrem os estudos. A compreensão da TSC e de seu construto de autoeficácia, colaborou para a análise dos comportamentos e das dificuldades no aprendizado e também na resolução de problemas nessa modalidade. As contribuições teóricas apresentadas nesta pesquisa, são fundamentais para auxiliar os estudantes e também os professores que necessitam compreender e possuir altas crenças de autoeficácia que possam contribuir com as estratégias no processo de ensino/aprendizagem.

No Artigo 03, um estudo quanti-qualitativo por meio de coleta de dados realizada a partir da aplicação da escala de autorregulação acadêmica, construído no Google Forms, os resultados da pesquisa demonstraram que os estudantes possuem, em geral, alta percepção em relação à própria autorregulação da aprendizagem, entretanto foi observado um certo nível de dificuldade no planejamento das ações e no gerenciamento do tempo. Foi possível observar, também, que existem estudantes com dificuldades com os recursos tecnológicos, apesar de que a maioria tenha indicado não possuir qualquer dificuldade. Destaca-se que o objetivo desta pesquisa foi atingido, na medida em que foi possível observar não só os pontos positivos dos estudantes, mas também serviu para identificar pontos a serem superados. O resultado da pesquisa chama atenção, também, para a necessidade de que os estudos sobre a percepção de aprendizagem autorregulada dos estudantes universitários possam ser pensadas em consonância com a estrutura social dos participantes, devendo levar também em consideração o suporte tecnológico para o desenvolvimento das atividades do curso. Essas condições são necessárias no contexto da EaD, caso contrário a autorregulação da aprendizagem não será positiva.

Os resultados encontrados no Artigo 4, cuja metodologia utilizada foi classificada como quanti-qualitativa, por meio de coleta de dados realizada a partir da aplicação da escala de autoeficácia na formação superior, contribuem para a compreensão e para os debates sobre as percepções de autoeficácia que os estudantes têm de si mesmos, podendo colaborar com a melhoria dessa modalidade em EaD, além de proporcionar a problematização das questões que surgem deste contexto. Nessa modalidade a autoeficácia acadêmica pode ser percebida no desempenho e na persistência dos estudantes diante das atividades, o que resulta na sua motivação para a aprendizagem. Portanto, é necessário e exigido que ele possua habilidades que serão necessárias para o uso das tecnologias durante a sua formação.

Os resultados encontrados neste artigo demonstraram que os estudantes possuem, crença de autoeficácia acadêmica muito alta, o que contribui para exigências da sua formação além do fato que as experiências diretas e pessoais dos estudantes com a modalidade é fonte

importante de construção de autoeficácia. Entretanto, destaca-se que essas crenças de autoeficácia nem sempre estão de acordo com as reais competências dos sujeitos. Nesse sentido, possuir crenças de autoeficácia acadêmica nesse contexto da EaD ou em outro nível ou modalidade de ensino, é fundamental para o estudante que está envolvido nesse processo.

Analisar as percepções de estudantes do ensino superior, na modalidade em EaD, sobre suas crenças de autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem, investigando as possíveis implicações no contexto acadêmico foi o objetivo geral atingido. De acordo com os resultados encontrados nas pesquisas que resultaram nos artigos aqui apresentados, os estudantes que participaram dessa pesquisa se percebem com alta autoeficácia acadêmica e com alta autorregulação da aprendizagem, o que parece ter mediados aspectos relacionados ao desempenho acadêmico e à superação de dificuldades, resultando numa avaliação positiva da formação em nível superior nesta modalidade de ensino.

A relevância dessa pesquisa e os seus resultados tem o potencial de contribuir com os estudantes e professores para a compreensão da importância da autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia acadêmica, sobretudo para a modalidade da educação a distância no ensino superior. É capaz de contribuir, também, com novas pesquisas relacionadas a esta temática, tratando da autonomia do aluno, levando em consideração os estudos da TSC e seus construtos associados às dificuldades de acesso às metodologias e tecnologias necessários nessa modalidade.

Nesse contexto, este trabalho possui a intenção de se tornar uma importante contribuição para a UEMAnet no sentido de pensar a dinâmica curricular e estrutural dos seus cursos de licenciatura, a fim de oferecer disciplinas ainda no primeiro período, na qual o trabalho com a autoeficácia e autorregulação será aplicado de forma prática com os licenciandos com a intenção de contribuir com os estudantes durante a sua formação.

REFERÊNCIAS GERAIS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE eletrônica**, v. 5, 2006.

ALLIPRANDINI, P. M. Z.; SOUZA, D. A. A crença de autoeficácia de formandos de um curso de Pedagogia em relação ao exercício profissional. **Revista Educação em Análise**. v. 1, n. 2, jul/dez., p. 215-235, 2016.

ALMEIDA, F. J. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem-Projeto Nave. In: **Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem-Projeto NAVE**. 2001. p. 184-184.

AMARILLA FILHO, P. Educação à Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, Aug. p. 41- 72, 2011.

ARAGÃO, E.; MUNIZ, R. **Sindicato dos bancários e financeiras de São Paulo, Osasco e Região**. 2020 Disponível em <https://spbancarios.com.br/05/2020/ensino-distancia-exclui-milhares-de-alunos-enaotem-efetividade-dizem-educadores>. Acesso em: 09/02/2022.

ARRUDA, G. Q. de; SILVA, J. S. R. da; BEZERRA, M. A. D. **O uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio a pandemia**. CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

ÁVILA, L. T.; FRISON, L. M. B. A autorregulação da aprendizagem e a formação de professores do campo na modalidade de ensino a distância. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, vol. 19, núm. 1, p. 271-286, 2016.

AZEVEDO, M. **A teoria cognitiva social de Albert Bandura**. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, 1997.

AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2012.

AZZI, R. G.; BASQUEIRA, A. P.; TOURINHO, A. C. G. S. dos. Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música. **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v.24, n.36, jan.jun., p.105-115, 2016.

AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, n.12, v.1, p. 51-67, 2010.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, p. 9-23. 2006.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

- BANDURA, A. **Auto-eficácia**. A enciclopédia Corsini de psicologia, p.1-3, 2010.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**, v. 5, n. 1, p. 307-337, 2006.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BANDURA, A. Self-efficacy conception of anxiety. **Anxiety research**, n.1, v.2, p.77-98, 1988.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of mass communication. In: BRYANT, J.; OLIVER, M. B. (Eds.). **Media effects: Advances in theory and research**. EUA: Routledge, 2009.
- BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**. v.50, n 2, p.248-287, 1991.
- BANDURA, A. Social cognitive theory. In: R. Vasta. **Annals of child development**. v.6, Sixtheories of child development. Greenwich, CT: JAI Press. 1989. p. 1-85.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G., HITT, M. A. (Eds.) **Great minds in management: the process of theory development**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child Development**, v. 67, n.3, p. 1206-1222, 1996.
- BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M.; PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child development**, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Mexico City: Cidade Alianza, 1963.
- BARNARD-BRAK, L.; LAN, W. Y.; PATON, V. O. Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, 11(1), p.149- 156, 2010.
- BARROS, V. C.; SANTOS, I. M. **Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo**. [S.l.: s.n.], 2010.
- BASSO, F. P.; e ABRAHÃO, M. H. B. Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. **Educação e Realidade**, v. 43, p.2, p. 495-512, 2018.
- BENTO, I. P. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico [manuscrito]**: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio

e da potencialidade do lugar. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BERGAMIN, P. B.; ZISKA, S.; WERLEN, E.; SIEGENTHALER, E. Relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 13, n.2, p.101-123, 2012.

BESSA, J.; TAVARES, J. Níveis de Ajustamento e auto-regulação acadêmica em Estudantes do 1º ano (comum) de Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro. *In*: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. (Orgs). **Ensino superior. (In)sucesso acadêmico**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 107-132.

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

BRASIL, Decreto Nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. **Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do ministério da educação, e dá outras providências.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6320&ano=2007&ato=32bUzZE1UNRpWT11d>. Acesso em: 04 fev 2023.

BRASIL, Lei Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Seção 1, p.01.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 04 fev 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 04 fev 2023.

BRASIL. Medida Provisória Nº 962 de 30 de março de 1995. **Dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios, e dá outras providências.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=962&ano=1995&ato=979ATRE9UeJpWT663>. Acesso em: 04 fev 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 04 fev 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/COMUNICADO-JURIDICO-DECRETO-MEC-N-9-057-DE-25-DE-MAIO-DE-2017-2.pdf>. Acesso em: 04 fev 2023.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea.* 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAPELETTI, A. M. Ensino a distância: desafios encontrados por alunos do ensino superior. **Revista eletrônica saberes da educação.** V. 5, n. 1. São Roque, 2014.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 145-155, 2004.

CARVALHO, C. F. de C.; SILVA, J. de C. R. S. Autorregulação de aprendizagens e o desempenho acadêmico no ensino superior. **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 26, p.1-21, 2020.

CASTRO, R. M. Tutoria a Distância do curso de Pedagogia da UAB/UEMG. *In: NEVES, I. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes.* Barbacena: EdUEMG, 2016. p. 175-182.

CASTRO, T. C.; GONÇALVES, L.S. Uso de gamificação para o ensino de informática em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem.** Brasília, v. 71, n. 3, mai, p. 1038-1045, 2018.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista Educação.** Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, ano III, n. 7, nov, 1999.

CÓRDOBA, D.; LEITE, G. Educação a distância (EAD) e o Brasil Contemporâneo. **Jornal Jurid.** 2020. Disponível em: <<https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/educacao-a-distancia-EAD-e-o-brasil-contemporaneo>>. Acesso em: 14 nov 2021.

CORNO, L. Volitional aspects of self-regulated learning. *In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds). Self-Regulated Learning and Academic Achievement.* Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2001. p. 191-225.

CORRÊA, J. **Educação a distância: orientações metodológicas.** Porto alegre: Artmed, 2007.

COSTA, A. E. B. Modelação. *In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (Orgs.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123-148.

DASSOW, P. Z.; SANTOS, J. V. Learning strategies used by Brazilian university students: a literature review. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, p. e121101724191, 2021.

DELGADO, L.; HAGUENAUER, C.; MOULIN, N.; MELO, F.; CORDEIRO, F. F. **Uso da Plataforma Moodle no Suporte ao Ensino de Graduação Semi-Presencial.** Congresso Internacional de Educação a Distância, n. 14, 2008. Anais eletrônicos. Santos, Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação à distância: da legislação ao pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2010.

EMILIO, E. R. V.. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2017.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da Aprendizagem: Fundamentos e implicações no Contexto Educativo. In: SOELY, A. J. POLYDORO, S. A. (Orgs.) **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letral, 2017. p.19-31.

FEIST, J; FEIST, G. J.; ROBERTS, T. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: Mcgraw-hill, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. C. **Como Ajudar os Alunos a Estudar e a Pensar**. Autorregulação da Aprendizagem. Instituto Politécnico de Viseu, 2008.

FLUMINHAN, C. S. L., MURGO, A. S., Análise da produção científica sobre a autorregulação da aprendizagem acadêmica no contexto educativo. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 55, e8210, out./dez., p. 1-17, 2020.

FRANCO, S. R. K.; COSTA, L. A. C. da; FAVERO, R. V. M.; GELATTI, L. S.; LOCATELLI, E. L. Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil. **RENOTE**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2006.

FREIRE, L. G. L. Auto regulação da aprendizagem. **Revista Ciência cognitiva**. v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, jul. 2009.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**. v. 27, n. 1, jan./abr., p. 133-153, 2016.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. da. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, 2013.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**. n. 46, pp. 71-80, 2018.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do Ensino Superior: análise da produção científica. **Estud. Interdiscip. Psicol**, p. 3-25, 2019.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018.

GÓES, N. M.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. **Análise das estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, autorregulatórias e comportamentais utilizadas por alunos de um curso de pedagogia ofertado a distância**. ANPED SUL 10, Florianópolis, 2014. Disponível: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/330-0.pdf. Acesso em: 20/05/2020.

GOMES, C. A. C.; LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p.21-27.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v.14, São Paulo, p. 109-123, 2015.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. **Review of Educational Research**. v.66, n.2, p.99–136, 1996.

HOFER, B. K.; YU, S. L.; PINTRICH, P. Teaching college students to be self-regulated learners. *In*; SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998. p. 57-85.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. D.; MATOS, M. D. M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20representa%2041%2C4,queda%20de%208%2C3%25>. Acesso em: 04 fev 2023.

JOLY, M. C. R. A. et al. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. **Avaliação Psicológica**. Itatiba, v. 15, n. 2, abr., p.73-82, 2016.

JOYE, C.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 7, 2020.

KEEGAN, S. D.; HOLMBERG, B.; MOORE, M. G.; et alii. **Distance education International perspectives**. London: Routledge, 1991.

KERSCH, D. F.; SANTOS, F. C. dos. Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via EAD: as universidades estão preparadas? **Raído**. Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun, 2017.

KORKMAZ, O.; SINAN, K. A. Y. A. Adapting online self-regulated learning scale into Turkish. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 13, n. 1, p. 52-67, 2012.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, C. T. A. de L. **Autoeficácia e Motivação Acadêmica**: um estudo sobre a permanência acadêmica nos cursos técnicos de educação a distância do Instituto Metrópole Digital, campus Mossoró. 2018. Dissertação. UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil, 2018.

LUCIANO, E. M.; TESTA, M. G.; PILATTI, L.; RECH, I. Aplicabilidade do Cobit na gestão de atividades de tecnologia da informação terceirizadas: uma investigação com base em duas empresas multinacionais. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**. v. 9, n. 2, p. 1-24,

LYNCH, R.; DEMBO, M. The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning contexto. **International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.5, n.2, ago., p.1-16, 2004.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. **Formação Continuada de Professores: Sugestões Práticas para a promoção da autorreflexão e motivação para aprender.** Aprendizagem autorregulada-Como promovê-la no contexto educativo, p. 169-181, 2019.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Formação Continuada de Professores: Sugestões Práticas para a promoção da autorreflexão e motivação para aprender. *In:* BORUCHOVITCH, E.; MEZZALIRA, M. A. G. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada - Como promovê-la no contexto educativo?** 1ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1, 2019. p.169-181.

MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 145-167, 2018.

MARASCHIN, C. Videogames como objetos interessantes ao estudo da cognição. **Reflexão e Ação (Online)**. v. 21, 2013.

MARTINELLI, S. de C.; SASSI, A. de G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 780-791, 2010.

MARTINS, L. C. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006.

MASOTTI, L. F. C. **Análise da Implementação e do Impacto do BIM no Brasil.** TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Tecnológico. Engenharia Civil. Santa Catarina, 2014.

MONTALVO, F. T.; TORRES, M. C. G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. v.2, n.1, pp.1-34, 2004.

MOORE, M. **Distance education: a systems view.** Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1973. 290 p.

MOORE, M. **Distance education: systems view.** Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1973.

MORAIS, F. A. F. de; BRITO, G. S. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, jun./out., p. 392-415, 2020.

MORAM, J. M. **O que é educação à distância.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>. Acesso em: 23/05/2020.

MORAN, J. M. Mudar a forma de aprender e ensinar com a Internet. *In:* **Salto para o futuro: Tv e Informática na Educação.** Brasília: MEC, SEED, 1998.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V.; GOULÃO, F.; CAEIRO, D. **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia.** Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 2020.

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 27, 2009.

MULLEN, J.; KELLOWAY, E. K.; TEED, M. Inconsistent style of leadership as a predictor of safety behaviour. **Work & Stress**. v.25, n.1, p.41-54, 2011.

NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. Virtus: uma proposta de comunidades virtuais de estudos. In: NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (Org.). **Projeto virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. Recife: Anhembi Morumbi, p. 21-32, 2000.

OLIVEIRA, A. F. P. D.; QUEIROZ, A. D. S.; SOUZA JÚNIOR, F. D. A. D.; SILVA, M. D. C. T. D.; MELO, M. L. V. D.; OLIVEIRA, P. R. F. D. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Educação Pública**. v. 19, n. 17, 2019.

OLIVEIRA, É. T. de; PICONEZ, S. C. B. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 833-851, 2017.

OLIVEIRA, P. de W.; BITTENCOURT, W. J. M. A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. **Revista Educação Pública**. v. 20, n. 3, jan, 2020.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G; POLYDORO, S. (Eds.). **Teoria cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In: MCINERNEY, D. M.; ALEXANDER, P.; VANETTEN, S. (Eds.). **Big Theories Revisited**. Charlotte, NC: IAP, 2004. p. 115-138.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento. Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARRES, R.; FLORES, R. Experiencia educativa em arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. v.16, n.49, p.597-624, 2011.

PASCARELLA, E., TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PELISSONI, A. M. S. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. 211f. Tese de Doutorado. 2016. Unicamp, Campinas, São Paulo, 2016.

PEREIRA, J.G.; RODRIGUES, A. P. O ensino a distância e seus desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 07, n.6, p. 05-20, 2021.

PEROVANO, D.G. **Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social**. Curitiba: Juruá, 2014.

PETERS, O. **A Estrutura Didática da Educação a Distância**. São Paulo: Olho d'Água, 1973.

PEVERLY, S. T.; BROBST, K. E.; GRAHAM, M.; SHAW, R. College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. **Journal of educational psychology**, v. 95, n. 2, p. 335, 2003.

PICCOLI, G.; AHMAD, R.; IVES, B. Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. **MIS quarterly**, p. 401-426, 2001.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Handbook of self-regulation. **Academic Press**, 2000. p. 451-502.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**. v. 31, p. 459-470, 1999.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psychology**, v. 82, n. 1, p. 33, 1990.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008. pp.149-164.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 29, pp. 75-94, 2009.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G.; VIEIRA, D. Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. **Perspectivas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, capítulo 5, 2010.

RAMOS, M. F. H. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência**. 2015. 239F. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2015.

RIBEIRO, I. da S.; SILVA, C. F. da. Autorregulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 4, n. 23, p. 443-448, 2007.

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

ROSÁRIO, P. S. L., NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Autorregulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo**. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P. S. L.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Coimbra, Edições Almedina, 2006.

ROSÁRIO, P.; COSTA, J.; MOURÃO, R.; CHALETA, E.; GRÁCIO, M. L.; NÚÑEZ PEREZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. De pequenino é que se auto-regula o destino. **Educação: Temas e Problemas**. n.2, v.4, p.281-293, 2007a.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NUTT, D.; CALDERON, D. Promoting first-year students Learning Strategies Through Instructional

Narratives. **International perspectives on the first-year experience in higher education.** Teesside University, Série, v. 52, 2010a.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; SOLANO, P.; VALLE, A. Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema.** v.19, n.3, p.422-427, 2007b.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior.** São Paulo: Editora Almedina, 2012.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; VALLE, A.; TRIGO, L.; GUIMARÃES, C. Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. **European Journal of Psychology of Education,** v. 25, n. 4, p. 411-428, 2010c.

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

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J.; FUENTES, S.; GAETA, M. L. Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: Estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In: SIMÃO, A. M. V. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas.** Rio Grande do Sul: EDUFERN, EDUNEB, EDIPUCRS, 2012. p. 179-207.

ROSÁRIO, R. P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A., PINTO, R.; FERREIRA, P. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 14, p. 349-358, 2010b.

ROTTER, J. B. **Social learning and clinical psychology.** New York: Prentice-Hall, 1954.

SABOURIN, J.; MOTT, B.; LESTER, J. Early prediction of student self-regulation strategies by combining multiple models. In: KALINA, Y. et al. **5th International Conference on Educational Data Mining.** Chania: Greece, jun., p.19-2, 2012.

SALGADO, F. A. de F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF.** v.23, n.4, dez. 2018.

SALOMON, G.; ALMOG, T. Educational psychology and technology: a matter of reciprocal relations. **Teacher College Record.** v. 100, n. 1, p. 222-241, 1998.

SCHOUWENBURG, H. Procrastination in academic settings: General introduction. In: SCHOUWENBURG, H., LAY, C., TIMOTHY, P., FERRARI, J. (Eds.). **Counseling the procrastinator in academic settings.** American Psychological Association, p. 3-18, 2004.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J. E. (Ed.). **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application.** New York: Plenum Press, p. 281-303, 1995.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist.** v. 32, p. 195-208, 1998.

SECO, G.; PEREIRA, A. P.; SANTOS, I. C.; FILIPE, L., ALVES, S. Promoção de estratégias de estudo: contributos do Serviço de Apoio ao estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. 1, p. 295-303, 2008.

SELAU, F. F.; ESPINOSA, T.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Fontes de autoeficácia e atividades experimentais em física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física** [online]. v. 41, n. 2, 2019.

SERRA, I. M. R. de S.; FERREIRA, M. D. G. N.; SILVA, M. C.; PEIXOTO, C. C.; SILVA, K. R. D. da; LIMA, L. S. F. 20 Anos de Ead na Universidade Estadual Do Maranhão. **CIET: EnPED**, 2018.

SERRA, I. M. R. de S.; MUNIZ, Eliza Flora A. M.; FERREIRA, Maria das Graças Neri, SILVA, Marylucia Cavalcante. A Trajetória da EAD na Universidade Estadual do Maranhão: desafios e conquistas. **Revista Aproximação**. v. 01, n. 01, out/nov/dez, 2019.

SILVA, E. P. **Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica**. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019a.

SILVA, J. G. C. da. **Autorregulação emocional e estados afetivos no contexto da pós-graduação**. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019b.

SIMÃO, A. M. V. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, L. da; DUARTE, A.; SÁ, I. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Ed. Porto, 2004. p. 95- 106.

SIMÃO, A. M. V.; FLORES, M. A. O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. **Ciência Letras**, v. 40, p. 252-70, 2006.

SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L.M. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**. n.45, p.2-20, 2013.

SIMPSON, M. L.; HYND, C. R.; NIST, S. L.; BURREL, K. I. College academic assistance programs and practices. **Educational Psychology Review**. 9(1), p.39-87, 1997.

SKINNER, B. F. Behaviorism and Logical Positivism de Laurence Smith. In: SKINNER, B. F. **Questões Recentes na Análise Comportamental**. Campinas, SP: Papyrus, (1989), 1995. pp. 145- 150.

SOUSA, J. C. **Processo de inovação na gestão de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal**. 2012. 305 f. (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TERRY, K. P.; DOOLITTLE, P. Fostering Self-Regulation in Distributed Learning. **College Quarterly**, v. 9, n. 1, p. n1, 2006.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. A. Importância da autorregulação dos recursos da aprendizagem para a efetividade dos cursos desenvolvidos na internet. In: **XXX Encontro da ANPAD (ENANPAD)**, 30, 2006, Salvador/BH. Anais, Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

VIOTTO FILHO, Irineu A. T.; PONCE, Rosiane de F.; ALMEIDA, Sandro H.V. de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**. n. 29, pp. 27-55, 2009.

VOLVIDES, Y.; SANCHEZ-ALONSO, S.; MITROPOULOU, V.; NICKMANS, G. The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. **Educational Research Review**. vol. 2, n. 1, p.64-74, 2007.

WEINSTEIN C. E.; HUSMAN J; DIERKING DR. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of Self-Regulation**. New York: JAI. Press, p. 727-747, 2000.

ZIMMERMAN, B. A social cognitive view of self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**. v. 81, n.3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, v.41, n.2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary educational psychology**, v. 11, n. 4, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. (Orgs.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.), **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational**. Hillsdale, NJ: LEA, 1994. p. 3-19.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive carrier path. **Educational Psychologist**. v.48, n.3, p.135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**. 25(1), p. 82-91, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. **Educational psychologist**, v. 30, n. 4, p. 217-221, 1995.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. Em B. J. ZIMMERMAN; D. H. SCHUNK (Orgs.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**, pp. 1-38. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In: DAI, D. Y.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development**. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers/Routledge, 2004. p. 323-349.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview**. Handbook of self-regulation of learning and performance, p. 15-26, 2011.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Competence and control beliefs:** Distinguishing the means and ends. Handbook of educational psychology, v. 2, p. 349-367, 2006.

APÊNDICE A - Questionário de Caracterização dos Participantes

Aceito participar da pesquisa sobre Autoeficácia e autorregulação do Aprendizado dos estudantes dos cursos de EaD da UEMA/UemaNet.

Fui informado de que a Pesquisa objetiva conhecer como se desenvolve a organização e a motivação para o aprendizado e que tenho toda a liberdade de me recusar a participar da pesquisa bem como retirar meu consentimento a qualquer momento.

Fui também esclarecido(a) de que meu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa sendo-me garantido total confidencialidade dos dados.

IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: _____

2. Sexo: ()M ()F () Não desejo declarar

3. Curso: _____

4. Onde você reside atualmente? Informar município e Estado.

5. Qual a distância de sua residência em relação ao Polo?

- ()resido na cidade do Polo ()até 100km ()até 200km
()até 300km ()até 400km ()acima de 400 km

6. Possui filhos? () Não () Sim, quantos? _____

7. Trabalha? () sim () não

8. Em que tipo de instituição você cursou o Ensino Médio?

- () Todo na escola pública () Todo na escola particular
() Maior parte na escola pública () Maior parte na escola particular

9. Você já possui algum curso superior? () sim () não

9.1 Se marcou, sim, qual curso? _____

10. Qual o principal motivo que levou você a optar pela modalidade a distância?

- Polo próximo de minha residência
- Escolhida pela maioria dos meus amigos
- Porque acredito que à distância será mais fácil concluir o curso
- Porque eu trabalho e o curso a distância me permitirá escolher o horário de estudo
- Não tenho outra opção
- Outro motivo

APÊNDICE D - Escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas

Escala de Acesso e Habilidades Tecnológicas de Estudantes Universitário na Educação a Distância (AHTEUEd)

Elaborada por Fernando César dos Santos e Maély Ferreira Holanda Ramos

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua cooperação.

		Discordo totalmente <.....> Concordo Totalmente									
1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Tenho fácil acesso à internet.										
2	Tenho a estrutura (computador e/ou tablete e/ou smartphones) necessários para realizar um curso a distância.										
3	Você tem dificuldades para acessar o AVA.										
4	Sei utilizar o AVA para realizar minhas tarefas acadêmicas.										
5	Sei utilizar o AVA para participar dos fóruns.										
6	Consigo interagir no AVA com tutores e professores.										
7	Consigo interagir com colegas de turma no AVA.										
8	Consigo acessar o material das disciplinas (apostilas e tarefas)										
9	Sei receber e enviar mensagens.										
10	Tenho muito conhecimento e experiência em informática.										
11	Tenho facilidade em usar computadores, tablets e smartphones.										
12	Tenho muita experiência em internet.										
13	Me sinto motivado para estudar por meio do AVA.										

Autores: O autor (2023)

ANEXO A - Solicitação de Autorização/UEMANet**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Solicitação 01/2019

Belém, 17 de junho de 2019.

A Sua Senhoria a Professora

ILKA MÁRCIA RIBEIRO DE SOUZA SERRA

Coordenadora Geral do Núcleo de Tecnologias para Educação-UemaNet

Nesta

Assunto: **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Senhor Coordenadora,

Através do presente, solicitamos a sua autorização, para realização da pesquisa, que tem como título preliminar **"AUTOEFICACIA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UEMANET: a disciplina como melhoria do processo de aprendizado"**. Nesse sentido, para desenvolver a coleta de dados, solicitamos a inclusão no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), de instrumentos de pesquisa (questionário e escalas), para que os alunos dos cursos de Pedagogia, Filosofia, Música e Geografia recebam e respondam as questões, que serão utilizadas para fundamentar a nossa pesquisa.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, bem como serão reservadas as identidades dos participantes.

Belém, 18 de junho de 2019.

Acadêmico do Curso de Doutorado em Educação

Recebido
11/06/19
9/7/2019