

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Ana Paula de Andrade Janz Elias, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6487>

Submetido em: 2023-07-21

Postado em: 2023-07-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

ANA PAULA DE ANDRADE JANZ ELIAS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-9448>

[<anapjanz777@gmail.com>](mailto:anapjanz777@gmail.com)

DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9508-0888>

[<dilmeire.vosgerau@pucpr.br>](mailto:dilmeire.vosgerau@pucpr.br)

¹ Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, Paraná (PR), Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: A aprendizagem autorregulada considera elementos que auxiliam o indivíduo no desenvolvimento de sua aprendizagem, tais como planejamento, autonomia, implementação de objetivos e elaboração de estratégias para o ato de aprender. O objetivo desta pesquisa foi interpretar as representações sociais e as origens da representação que professores da Educação Básica têm sobre a aprendizagem autorregulada. A Teoria Sociocognitiva e a Teoria do Núcleo Central compõe o referencial teórico adotado. A pesquisa teve duas fases: na primeira fase 214 professores da Educação Básica responderam a um questionário sociodemográfico e a um instrumento de evocação de palavras; na segunda, 23 professores participaram de encontros de grupos focais on-line. Após a primeira fase foram realizadas duas análises: uma prototípica e outra de conteúdo, estas permitiram a identificação do possível núcleo central, das periferias e dos elementos pertencentes à zona de contraste. Na sequência foi realizada uma nova análise de conteúdo validando as representações sociais identificadas anteriormente, entre elas dois elementos compondo o núcleo central: autonomia e motivação. Esses elementos demonstraram se relacionar de maneira direta com os demais identificados nas análises e se alinham ao conceito formal de aprendizagem autorregulada. Contudo, foi possível verificar que as representações dos professores quanto à autorregulação não vinham de uma compreensão sistematizada, mas sim de impressões geradas a partir de suas atividades diárias e da condução das conversas que aconteceram nos encontros dos grupos focais, o que revela a importância da apresentação e desenvolvimento deste constructo na formação inicial do professor.

Palavras-chave: aprendizagem autorregulada, representações sociais, professores, educação básica.

BASIC EDUCATION TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF SELF-REGULATED LEARNING.

ABSTRACT: In self-regulation learning, are considered the elements that help the individual in the development of his own learning, such as planning, autonomy, implementation of objectives and elaboration of strategies for the act of learning. As this construct is relatively new, the objective of this research, developed from a Doctorate course in a postgraduate program in Education, was to interpret the social representations that Basic Education teachers have about self-regulation learning and verify their origin. The Sociocognitive Theory and the Central Core Theory make up the theoretical framework adopted in this investigation, which was realized in two phases: in the first, 214 Basic Education teachers responded to a sociodemographic assessment and to a word evocation evaluation; in the second phase, 23 teachers participated in online focus group meetings. After the first phase, two analyses were carried out: a prototype analysis and a content analysis, which allowed the identification of the possible central core, peripheries and elements belonging to the contrast zone. After the second phase, a new content

analysis was carried out and it was possible to validate the previously identified social representations, including two elements comprising the central core: autonomy and motivation. These elements demonstrated a direct relationship with the others identified in the analyzes and demonstrated to be aligned with the formal concept of self-regulation learning. However, it was possible to verify that the teachers' representations regarding the construct dealt with here did not come from a systematized understanding, but rather from an impression, generated from their daily activities and from the conversations that took place in the focus group meetings.

Keywords: self-regulated learning, social representations, teachers, basic education.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

RESUMEN: En el aprendizaje autorregulado se consideran elementos que ayudan al individuo en el desarrollo de su aprendizaje, tales como la planificación, la autonomía, la implementación de objetivos y la elaboración de estrategias para el acto de aprender. Siendo este constructo relativamente nuevo, el objetivo de esta investigación, desarrollada a partir de un curso de Doctorado en un programa de posgrado en Educación, fue interpretar las representaciones sociales que los docentes de Educación Básica tienen sobre el aprendizaje autorregulado, verificando su origen. La Teoría Sociocognitiva y la Teoría del Núcleo Central conforman el marco teórico adoptado en esta investigación, que tuvo dos fases: en la primera, 214 docentes de Educación Básica respondieron un cuestionario sociodemográfico y un instrumento de evocación de palabras; en la segunda fase, 23 docentes participaron en reuniones de grupos focales en línea. Luego de la primera fase, se realizaron dos análisis: uno de prototipo y otro de contenido, que permitieron identificar los posibles núcleos centrales, periferias y elementos pertenecientes a la zona de contraste. Luego de la segunda fase, se realizó un nuevo análisis de contenido y fue posible validar las representaciones sociales previamente identificadas, incluyendo dos elementos que constituyen el núcleo central: la autonomía y la motivación. Estos elementos demostraron una relación directa con los demás identificados en los análisis y demostraron alinearse con el concepto formal de aprendizaje autorregulado. Sin embargo, fue posible verificar que las representaciones de los docentes sobre el constructo aquí tratado no provenían de una comprensión sistematizada, sino de una impresión, generada a partir de sus actividades cotidianas y de las conversaciones que tuvieron lugar en las reuniones de los grupos focales.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, representaciones sociales, maestros, educación básica.

INTRODUÇÃO

Considerando o conceito de aprendizagem autorregulada — apresentado a partir da Teoria Social Cognitiva —, é possível percebê-la como um processo cíclico, o qual envolve estratégias de aprendizagem voltadas para a aquisição de informações e/ou para o desenvolvimento de habilidades por parte do indivíduo que deseja atingir objetivos acadêmicos previamente estabelecidos por ele. Portanto, estudantes que possuem uma aprendizagem autorregulada são metacognitiva¹ e motivacionalmente ativos e apresentam comportamentos intencionais diante de seu processo de aprendizagem (Zimmerman, 1989).

A aprendizagem autorregulada inclui planejamento e gestão de tempo, atenção e concentração na instrução, organização e codificação estratégica das informações, além da promoção de um ambiente produtivo que utilize recursos sociais de maneira eficaz (Schunk & Zimmerman, 1997). Daí a importância do trabalho, ainda precoce, para o seu desenvolvimento no contexto educacional, visto que

¹ A metacognição é a tomada de consciência, pelo indivíduo, dos processos que desenvolve na construção de sua aprendizagem. Grosso modo, é o “conhecer do próprio conhecer” (Portilho, 2006, p. 48).

ela não é inata, sendo importante para que ele tenha o controle ativo de seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

A promoção da aprendizagem autorregulada é possível desde os anos iniciais da Educação Básica (Rosário et al., 2007) e continua ao longo de toda a vida acadêmica e profissional, conforme indica a proposta “*Teaching students how to learn: setting the stage life long learning*” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Vosniadou et al., 2021).

Contudo, pesquisas já desenvolvidas indicam que professores em exercício e professores em formação não estão preparados para auxiliar seus alunos a desenvolverem estratégias visando uma aprendizagem autorregulada (Boruchovitch, 2014). Santos e Boruchovith (2011, p. 293) alertam: “[...] para que um professor prepare alunos capazes de aprender a aprender, dentro e fora da escola, é fundamental que ele mesmo saiba como aprender a aprender de maneira eficiente”.

Diante disso, questionamos a compreensão de professores, que atuam na Educação Básica, a respeito do desenvolvimento desse processo, de maneira que eles possam, em suas práticas diárias, utilizar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada em seus alunos. Esse questionamento conduziu o desenvolvimento desta pesquisa, tendo como estrutura interpretativa o Construtivismo Social, o qual possibilita ao pesquisador analisar os significados atribuídos pelos indivíduos para diferentes conceitos; esses significados são elaborados de maneira subjetiva, por vezes múltiplos e por vezes complexos (Creswell, 2014).

Considerando que professores, sendo sujeitos, podem atribuir diferentes significados ao termo ‘aprendizagem autorregulada’, significados esses advindos de suas experiências profissionais e/ou acadêmicas, bem como da influência do contexto no qual atuam, optamos por utilizar, nesta investigação, a Teoria do Núcleo Central (TNC), a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) (Abric, 2000). Dessa forma, “se o conhecimento das Representações Sociais [...] puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade” (Alves-Mazzotti, 1994, p. 76). Portanto, identificar as Representações Sociais dos professores quanto ao constructo de autorregulação da aprendizagem, por meio da TNC, pode ser um passo inicial para o desenvolvimento de propostas formativas para o professor.

Contudo, ressaltamos que uma representação pode ser rígida e simultaneamente flexível, pois ela não é um reflexo literal da realidade, uma vez que depende das circunstâncias nas quais o indivíduo ou os indivíduos estão inseridos. Desse modo, além de ser cognitiva e social, uma representação depende da atuação do indivíduo, do seu contexto imediato e da finalidade da própria representação (Abric, 1994).

Diante disso, propomos como objetivo desta pesquisa interpretar as Representações Sociais de professores da Educação Básica sobre o constructo ‘aprendizagem autorregulada’, verificando a origem dessas representações.

Como a aprendizagem autorregulada é um conceito relativamente novo, com pesquisas inaugurais datadas há menos de 50 (cinquenta) anos e poucas pesquisas que relacionam esse constructo à formação de professores, não é possível afirmar que a preocupação com o seu desenvolvimento esteja entre as atividades priorizadas ou realizadas pelo professores. Também não é possível saber se esses profissionais conhecem esse constructo, visto que não há pesquisas empíricas que demonstrem alguns desses resultados (Elias & Vosgerau, 2022; Vosgerau & Elias, 2022)².

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA: buscando a compreensão do conceito

A aprendizagem autorregulada é uma aprendizagem pautada no desenvolvimento de “[...] objetivos, desenvolvimento de estratégias, autoavaliação, controle de emoções, busca por caminhos para potencializar a capacidade para o aprendizado e para a execução de tarefas com êxito” (Vosgerau & Elias, 2022). Diferentes teorias de aprendizagem contribuíram para a elaboração desse constructo ao longo dos anos (Quadro 1).

² Neste levantamento as autoras utilizaram as bases ERIC e SciELO, além do Portal de Periódicos da CAPES.

Quadro 1 – Contribuição central sobre autorregulação de diferentes teorias

Teoria	Contribuição Central	Principais Teóricos
Fenomenologia	A autorregulação relaciona-se com a autopercepção que o indivíduo tem, seu autoconceito , sua autoimagem e sua autoestima . Ou seja, por meio do desenvolvimento do <i>self</i> acontece o desenvolvimento da autorregulação (Mccombs, 2001). E ainda, a autoavaliação do indivíduo é importante e influencia de maneira direta na escolha de objetivos e na construção do planejamento	Willian James (1952)
Condicionamento Operante	A autorregulação se relaciona com o controle que o indivíduo exerce sobre o seu próprio comportamento e também com o reforço externo por ele recebido. Ela ainda inclui o automonitoramento , a autoinstrução , a autoavaliação , a autocorreção e o autoreforço (Mace et al., 2001).	Howard Rachlin (1971)
Volitiva	A autorregulação está diretamente relacionada a estratégias volitivas de controle. O indivíduo executa uma tarefa de maneira focada , sem se distrair com os acontecimento de seu entorno. Ele apresenta controle de suas emoções , do ambiente e de sua própria cognição (Corno, 2001).	Julius Kuhl (1984)
Socio-histórica	A autorregulação está relacionada à influência do contexto no qual o indivíduo está inserido. Ou seja, este indivíduo se torna autorregulado a partir de um processo de regulação externa (Leong & Bodrova, 2006; Oliveira, 2001).	Lev Vygotsky (Leong & Bodrova, 2006)
Contrutivista	A autorregulação está relacionada a uma combinação de expectativas positivas de motivação e de diversas estratégias para a resolução de problemas (Piaget, 1968).	Jean Piaget (1968)
Sociocognitiva	A autorregulação implica em um processo que permite ao indivíduo focar em suas metas pessoais a partir da auto-observação , do autojulgamento , e da autoreação (Bandura, 1986). Nessa teoria é possível encontrar diferentes modelos para a autorregulação.	Albert Bandura (1986)
Processamento da Informação	A autorregulação se refere a atividades de controle de determinada tarefa . O indivíduo regula sua memória e organiza seu processamento cognitivo , seu comportamento e sua motivação . Portanto, ele realiza monitoramento e utiliza sua metacognição (Winne, 2001).	Philip Winne (2001)

Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 43).

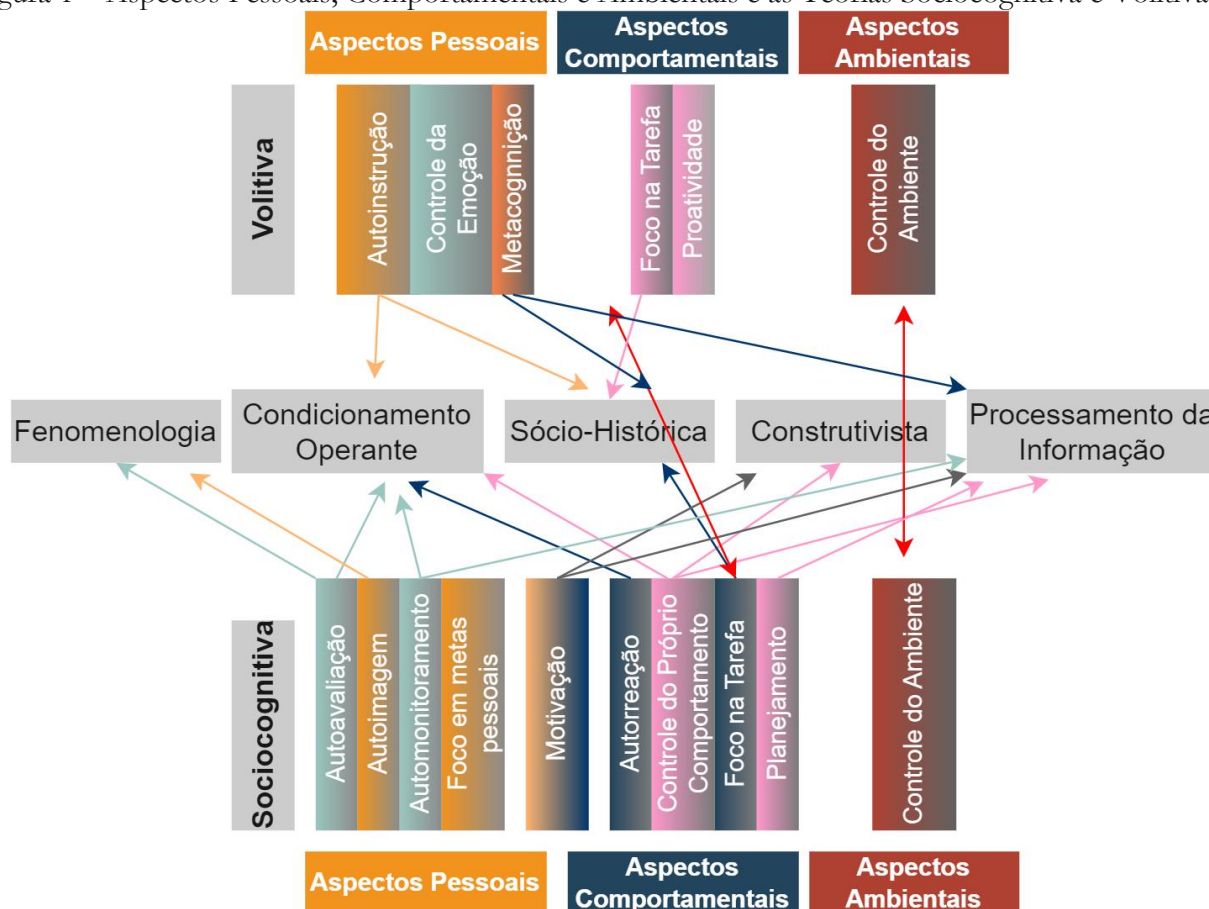
Ao tratar de autorregulação, algumas das teorias apresentadas no Quadro 1 possuem características semelhantes e outras se complementam (Zimmerman, 2011) nos seguintes aspectos: (i) definem que os alunos têm consciência da utilidade potencial de processos que podem melhorar seu desempenho acadêmico; (ii) possuem *feedback* auto-orientado durante o próprio processo de aprendizagem; (iii) descrevem os motivos que levam os alunos a optarem por utilizar determinado processo autorregulado; (iv) e assumem que a aprendizagem autorregulada envolve processos, estratégias e respostas temporalmente delimitadas (Zimmerman & Schunk, 1989).

No Quadro 1 estão listados 23 (vinte e três) elementos relacionados à aprendizagem autorregulada presentes nas teorias supracitadas: (i) autoavaliação; (ii) autoestima; (iii) autoimagem; (iv) autorreação; (v) autoinstrução; (vi) autoconhecimento; (vii) autorreforço; (viii) autorreflexão; (ix) controle do próprio comportamento; (x) controle do ambiente; (xi) controle da emoção; (xii) definição de objetivos; (xiii) expectativa positiva; (xiv) foco em metas pessoais; (xv) foco na tarefa; (xvi) influência do contexto; (xvii) metacognição; (xviii) motivação; (xix) planejamento; (xx) proatividade; (xxi) reforço externo; (xxii) regulação da memória; (xxiii) e seleção de estratégias. Alguns desses elementos estão presentes em apenas uma das teorias e outros deles aparecem em mais de uma. Ainda, alguns deles podem ser caracterizados a partir de aspectos pessoais e/ou comportamentais e/ou ambientais.

A Teoria Sociocognitiva é a que mais se relaciona, por meio dos elementos que apresenta para autorregulação da aprendizagem, com as outras seis teorias elencadas (Figura 1). E ainda, dentre as teorias descritas, a Teoria Sociocognitiva é aquela que mais aprofunda os estudos sobre a aprendizagem

autorregulada, além de ser a mais utilizada como lente teórica nas pesquisas empíricas sobre essa temática (Ganda & Boruchovitch, 2016).

Figura 1 – Aspectos Pessoais, Comportamentais e Ambientais e as Teorias Sociocognitiva e Volitiva



Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 47).

Contudo, mesmo existindo uma tendência na utilização da lente teórica oferecida pela Teoria Sociocognitiva, as definições utilizadas para o constructo aprendizagem autorregulada são diversas e advindas de diferentes pesquisadores que partiram dos estudos de Bandura (1986).

Neste estudo, compreendemos a aprendizagem autorregulada como:

[...] planejamento do próprio aprendizado, autonomia para realização de diferentes atividades, implementação de objetivos, desenvolvimento de estratégias, autoavaliação, controle de emoções, busca por caminhos para potencializar a capacidade para o aprendizado e para a execução de tarefas com êxito (Vosgerau & Elias, 2022, p. 11).

Considerando essa definição, ponderamos sobre o importante papel exercido pelo professor no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, visto que, ao modelar estratégias e verbalizar seus pensamentos no momento de realização de tarefas, ele auxilia o desenvolvimento de competências de autorregulação (Schunk & Zimmerman, 1997). Contudo, para que isso aconteça, esse profissional precisa compreender os aspectos que envolvem a autorregulação (Ganda & Boruchovitch, 2018). Quando esse profissional compreende os processos autorregulatórios e possui autoeficácia, ele acaba promovendo iniciativas que auxiliam seus estudantes a desenvolverem a aprendizagem autorregulada, tendo em vista que a autorregulação do aluno é afetada de diferentes maneiras pela autorregulação do professor (Herring, 2020).

Quando o professor promove processos autorregulatórios em sala de aula, o desenvolvimento da autorregulação por parte do aluno tem maior chance de acontecer (Zimmerman, 2013). Contudo, um estudo empírico realizado com professores da Educação Básica em 2014 (Boruchovitch, 2014) indicou que os professores já atuantes e os professores em formação ainda estavam

despreparados para intervir nos processos autorregulatórios de seus estudantes. Portanto, após passarem quase 40 (quarenta) anos após os primeiros estudos sobre o processo de autorregulação terem sido desenvolvidos, será que os professores ainda estão despreparados para promover a aprendizagem autorregulada em sala de aula? Para responder a essa questão, optamos, nesta pesquisa, por utilizar a análise das representações sociais dos professores da Educação Básica sobre a autorregulação da aprendizagem.

TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

As Representações Sociais presentes no cotidiano dos indivíduos permeiam, se envolvem e se relacionam por meio de uma palavra, de um encontro, de um gesto, de um processo que abrange a comunicação entre seres humanos.

As Representações Sociais são oriundas de observação e de análise dessas observações, bem como da ciência e da filosofia (MOSCOVICI, 2001a). Elas são utilizadas para tornar conhecido aquilo que é desconhecido, na busca pela compreensão desse desconhecido como um fenômeno. Esse fenômeno é descrito por meio de técnicas aplicadas em situações específicas, as quais fornecem estruturas interpretativas para o entendimento das representações e para identificá-las ou utilizá-las nas práticas sociais (MOSCOVICI, 2001a).

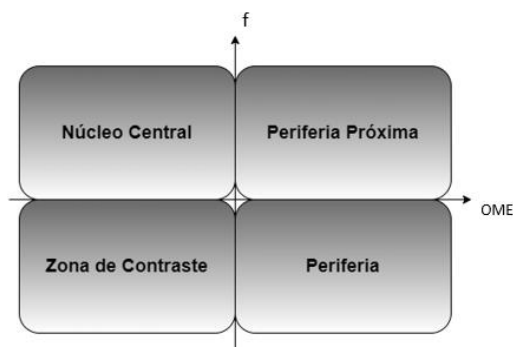
As Representações Sociais provêm da ciência formal, transformada em senso comum, presente no cotidiano dos seres humanos. Verificamos essas representações se constituindo a partir de diferentes práticas diárias, “[...] na mídia, nos lugares públicos, através de processos de comunicação que nunca acontecem sem alguma transformação” (Moscovici, 2003, p. 205). Contudo, as Representações Sociais não são divididas de maneira tão incisivas entre o contexto externo e o contexto interno dos indivíduos (ou grupos) e ainda, sujeito e objeto não são necessariamente homogêneos, mesmo em um único contexto (Moscovici, 1978).

Nas Representações Sociais, apesar de se considerar as impressões de um grupo sobre determinado objeto, o indivíduo é o agente que escolhe suas ações, saindo de uma postura passiva para intervir em diferentes relações sociais, tomando decisões de maneira autônoma (Jodelet, 2009). A representação social guia o indivíduo e os grupos “[...] na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito de defendê-la” (Jodelet, 1989, p. 31).

Entre as abordagens de Representações Sociais desenvolvidas a partir dos estudos de Moscovici (Moscovici, 1978, 2001, 2003) se encontra a Abordagem Estrutural, a qual apresenta a Teoria do Núcleo Central (TNC) (Abric, 1994). Nessa teoria, a relação entre os componentes cognitivos e sociais permite compreender a integração entre o racional e o irracional no conteúdo das representações, mesmo que apresentem algumas contradições, pois estas são toleráveis (Alves-Mazzotti, 2002). Essa relação entre os componentes cognitivos e sociais pode ser definida como construção sociocognitiva, a qual é regida por regras próprias. A significação é um dos principais componentes da representação. E essa significação é determinada diretamente por efeitos do contexto (Abric, 1994).

Na TNC, as Representações Sociais apresentam sua significância por meio de um núcleo, denominado central, mas também a partir de sistemas periféricos, ou conceitos que circulam o núcleo (Figura 2).

Figura 2 – Relação entre Núcleo Central e Periferia



Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 76).

A partir dos elementos presentes no núcleo central, a periferia e a zona de contraste, a TNC apresenta a possibilidade de transformação efetiva e de mobilidade na construção das Representações Sociais de um indivíduo ou grupo. Isso se dá porque, a partir do núcleo central, as memórias coletivas do grupo são evidenciadas, mas também são relacionadas por meio de um sistema de valores e do consenso dos indivíduos que compõe esse grupo. Ou seja, esse núcleo é construído de maneira coletiva e ao mesmo tempo contempla a individualidade de cada um. Além disso, é resistente e busca garantir sua continuidade.

Ao identificar as representações de certo objeto para determinado grupo, é possível fazer levar esse grupo a uma mudança de comportamentos frente ao objeto da representação, pois existem áreas nas quais os atores sociais são confrontados constantemente em relação às mudanças (Moliner & Guimelli, 2015). Uma dessas áreas é a educação, visto que os processos educacionais precisam se adaptar aos novos paradigmas da sociedade, especialmente se o principal objetivo educacional é formar cidadãos ativos e participantes do contexto no qual eles estão inseridos.

Nas práticas educativas as Representações Sociais podem gerar mudanças e também possibilitar acesso ao conhecimento (Silva et al., 2016). Daí, a importância da realização de estudos que promovam a relação entre questões educacionais e representações sociais.

Estudar as representações que professores têm quanto ao conceito de aprendizagem autorregulada implica em identificar as possibilidades de construção do grupo 'professores' quanto às características dessa aprendizagem, considerando que as representações sociais não são geradas por uma única pessoa de maneira isolada em nenhum momento, elas nascem a partir das relações e dos diálogos entre os indivíduos (Moscovici, 2003).

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, desenvolvida em uma tese de doutoramento, utiliza como estrutura interpretativa o Construtivismo Social, considerando que:

[...] nós não construímos a realidade, nós construímos nossas representações da realidade. A realidade, em si mesma, é obviamente inacessível à nossa mente, ela é numêmica, e só podemos conhecer os fenômenos, ou seja, as coisas como aparecem para nossa consciência. (Castañon, 2007, p. 126)

A partir do Construtivismo Social, os indivíduos desenvolvem significados subjetivos, algumas vezes múltiplos e complexos para diferentes objetos e esses significados podem ser analisados por meio de uma pesquisa (Creswell, 2014).

O pesquisador que está alicerçado nas especificidades do Construtivismo Social busca conhecer o máximo possível sobre a visão e a interpretação dos participantes sobre o objeto de sua pesquisa. Por isso, nesta pesquisa, a partir da estrutura interpretativa do Construtivismo Social, o método proposto pela TRS é aplicado, conforme explicitado no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação entre Construtivismo Social e a Teoria das Representações Sociais nesta pesquisa

	Construtivismo Social (CRESWELL, 2014, p. 44)	TRS	Na pesquisa
Crença Ontológica	"Múltiplas realidades são construídas por meio das nossas experiências vividas e interação com os outros".	As realidades são diferentes, pois partem do contexto que o indivíduo está inserido.	Busca-se identificar diferentes conceitos atribuídos por professores do mesmo grupo (atuantes na Educação Básica) de diferentes regiões brasileiras, sobre o constructo aprendizagem autorregulada.
Crença Epistemológica	"A realidade é construída em conjunto entre o pesquisador e o pesquisado e moldada pelas experiências individuais".	"[...] o conhecimento e crenças significativas têm sua origem de uma interação mútua e não são formadas de outro modo" (MOSCOVICI, 2003, p. 176).	A construção das representações sociais sobre aprendizagem autorregulada é verificada a partir das evocações individuais dos participantes, bem como a partir das sessões de grupos focais, nas quais a pesquisadora é a moderadora.
Crença Axiológica	"Os valores individuais são honrados e são negociado entre os indivíduos".	As ideias e crenças que possibilitam às pessoas viverem estão encarnadas em estruturas específicas (clã, igrejas, movimentos sociais, famílias, clubes, etc) e são adotadas pelos indivíduos que são parte delas" (MOSCOVICI, 2003, p. 176).	Busca-se considerar a compreensão individual dos professores participantes a partir do instrumento de evocações de palavras para posteriormente validar essa compreensão em sessões de grupos focais.
Crença Metodológica	"É usado mais de um estilo literário. Uso de um método indutivo das ideias emergentes (por meio do consenso) obtivas por meio de métodos como entrevista, observação e análise de textos".	"[...] a utilização de uma única técnica não é pertinente para o estudo de uma representação, e qualquer estudo de representação deve se fundamentar necessariamente em uma abordagem plurimetodológica [...]" (ABRIC, 1994, p. 71, tradução nossa).	Diferentes instrumentos para coleta de dados foram utilizados nesta investigação: questionário sociodemográfico, instrumento de evocações de palavras e sessões de grupos focais. Diferentes metodologias de análise de dados foram desenvolvidas: análise prototípica e análise de conteúdo.

Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 84)

Esta investigação, utilizando um proposta plurimetodológica da RS (Abric, 2001), oferece a possibilidade de identificar os diferentes conceitos atribuídos ao constructo de aprendizagem autorregulada por professores do mesmo grupo (Educação Básica), mesmo que de diferentes regiões brasileiras, considerando as nuances desses conceitos e a relação desses professores com os demais profissionais com os quais atuam, bem como o diálogo que estabelecem com diferentes professores brasileiros.

A primeira fase de coleta de dados da pesquisa³ se iniciou durante a pandemia, no dia 30 de novembro de 2020. Ela foi realizada por meio de dois instrumentos de coleta de dados: questionário sociodemográfico e instrumento de evocação de palavras. No instrumento de evocação de palavras, o termo indutor utilizado foi 'aprendizagem autorregulada'. A partir desse termo, foi solicitado aos professores que escrevessem cinco palavras que lhes viessem à mente ao pensar na expressão 'aprendizagem autorregulada'. Na sequência, lhes foi solicitado que lessem as cinco palavras escritas, que refletissem sobre elas e as classificassem por ordem de importância. Por fim, que justificassem a palavra indicada como mais relevante.

O instrumento foi compartilhado de maneira *on-line* via redes sociais e acessado por 1.192 (mil cento e noventa e dois) professores. Após um processo de inclusão e exclusão dos participantes, devido ao preenchimento incompleto ou a atuação desses profissionais em outro nível de ensino, 214 (duzentos e quatorze) participantes permaneceram no *corpus* de análise desta pesquisa.

Os dados indicados no questionário e no instrumento de evocações de palavras foram sistematizados e foram realizadas duas análises das palavras evocadas, bem como das justificativas apresentadas pelos participantes para as palavras indicadas por eles como as mais relevantes: (i) a análise prototípica, com o suporte do *software* IRAMUTEQ; (ii) e a análise de conteúdo, com o suporte do *software*

³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da PUCPR com o parecer n. 4.429.356.

ATLAS.ti. O resultado dessas duas análises permitiu a elaboração do roteiro para as discussões realizadas durante os grupos focais.

Quatro grupos focais foram organizados devido a duas situações: (i) o entendimento de que o processo de análise do núcleo central das RS é plurimetodológica, já que esse tipo de análise apresenta resultados convergentes que podem confirmar ou não a existência do núcleo central do objeto de estudo (Abric, 2001); (ii) e a compreensão quanto à necessidade de validação dos resultados identificados previamente, pois, para maior rigor, os resultados desse tipo de análise devem ser submetidos a testes de validação (Bardin, 2011).

As sessões dos grupos focais aconteceram de maneira *on-line* síncrona, considerando que “os dados coletados em grupos focais virtuais são tão ricos quanto os gerados através de grupos focais presenciais [...]” (Abreu et al., 2009, p. 19). Esse formato “[...] requer que todos os participantes estejam conectados ao mesmo tempo” (Flick, 2013) e foram organizados no segundo semestre do ano de 2022 visando validar os resultados identificados na relação entre a análise prototípica e a primeira análise de conteúdo realizada.

Optou-se por essa técnica porque, além de ela ser útil para a validação de dados de uma pesquisa,

[...] o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupo sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (Gatti, 2005, p. 11).

Os 214 (duzentos e quatorze) participantes que preencheram o instrumento de evocações de palavras no final do ano de 2020 e no início do ano de 2021 foram convidados, via *e-mail* indicado no questionário preenchido anteriormente, a participarem de encontros de grupo focal. O convite foi enviado de maneira individual e 39 (trinta e nove) participantes confirmaram a participação em um dos quatro momentos de grupos focais oferecidos, mas apenas 23 (vinte e três) deles compareceram aos momentos do Grupo Focal, conforme demonstrado na Tabela 1. Essa desistência de participação no grupo focal já era esperada, pois “tanto na metodologia presencial quanto na *on-line*, há um percentual de não participação dos convidados, ou seja, é comum uma desistência que varia de 10% a 50%” (Abreu et al., 2009, p. 14).

Tabela 1 – Adesão ao Grupo Focal

Grupo Focal	Participantes Confirmados	Participantes Presentes	Percentual de Adesão
GF01	9	8	88,89%
GF02	12	7	58,33%
GF03	7	3	42,86%
GF04	11	5	45,45%
Total	39	23	58,97%

Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 91).

Os grupos se reuniram por meio da plataforma *Meet*, a partir de *links* específicos enviados aos participantes, via *e-mail*, com antecedência. Essa plataforma foi escolhida devido a facilidade de acesso e devido a possibilidade de gravação de vídeos, os quais seriam analisados na sequência com o suporte do *software* ATLAS.ti.

Foi possível identificar a necessidade de realizar apenas uma sessão com os participantes de cada grupo focal. Nessas sessões, os participantes tiveram a possibilidade de se expressarem livremente, concordando, discordando ou complementando as falas de seus colegas, bem como propondo novos apontamentos.

A doutoranda atuou como moderadora nas discussões realizadas entre os participantes dos grupos. Ela também contou com a participação de um co-moderador que atendeu questões técnicas

de acesso à plataforma citada, de gravações dos encontros dos grupos na mesma plataforma e de *download* desses vídeos para posterior análise. Para o processo de mediação, foi utilizado o roteiro que teve origem na análise do questionário. Esse roteiro orientou o trabalho da moderadora garantindo a oportunidade de igualdade de exposição aos participantes, conforme proposto por Ens e André (2006).

ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que as Representações Sociais são identificadas a partir de uma análise plurimetodológica (Abric, 2001), além do questionário, mais dois instrumentos foram utilizados nesta pesquisa, visando identificar a representação de professores da Educação Básica de diferentes regiões brasileiras quanto ao processo de aprendizagem autorregulada: (i) instrumento de evocação de palavras; (ii) e grupo focal.

Análise Prototípica

As palavras evocadas e organizadas por ordem de relevância pelos participantes da pesquisa foram organizadas por meio de um processo de lematização, ou seja, elas passaram por três processos: (i) aquelas que estavam escritas no plural foram reescritas no singular; (ii) foram padronizadas as fontes utilizadas, ou seja, todas as palavras ficaram escritas com letras minúsculas na planilha; (iii) e houve a identificação de sinonímias, ou seja, elas passaram a ter a mesma grafia. Essa organização se deu na planilha exportada a partir do Qualtrics, visando realizar uma análise prototípica, considerando os elementos da TNC proposta por Abric no ano de 1976.

A análise prototípica tem como finalidade verificar a Ordem Média de Evocação (OME) das palavras evocadas em uma pesquisa, a partir de critérios de distribuição de frequência (Brandão et al., 2020), mas ela também possibilita verificar a Ordem Média de Importância (OMI) das palavras evocadas e organizadas pelos participantes, e essa última é o resultado considerado nesta pesquisa. Essa primeira análise foi realizada com o suporte do *software* IRAMUTEQ. Para isso, uma nova planilha, salva na extensão .csv, foi organizada e importada para o ambiente do IRAMUTEQ. O *software* IRAMUTEQ realiza tratamento estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical (Camargo & Justo, 2013).

O propósito da análise prototípica, desenvolvida nesta pesquisa, foi o de identificar o possível núcleo central e a periferia apresentados pelos participantes diante do objeto de estudo, ou seja, diante de ‘aprendizagem autorregulada’. Esses são apresentados na sequência deste texto.

Análise das justificativas apresentadas no instrumento de evocação

No instrumento de evocações de palavras, os participantes além de organizarem por ordem de relevância as cinco palavras que lhes vieram à mente a partir do termo indutor, tiveram de escrever uma justificativa para aquela palavra que eles consideraram a mais relevante. Os textos das justificativas apresentadas passaram por um processo de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Nessa análise foram considerados, além das justificativas, os elementos presentes no possível núcleo central, nas periferias e na zona de contraste dessa representação, identificados a partir da análise prototípica realizada.

Esses elementos foram selecionados como categorias prévias, as quais foram indicadas como códigos no *software* ATLAS.ti, considerando que os códigos “podem ser baseados em um conjunto de temas *a priori* ou temas emergentes que são identificados no processo de revisão de dados coletados em um de um estudo” (Saldaña, 2013, p. 182).

A análise de conteúdo é realizada a partir de três “pólos cronológicos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 95). Nesta pesquisa, a pré-análise foi realizada em três momentos: (i) seleção dos elementos presentes no quadro de quatro quadrantes como categorias prévias; (ii) organização da planilha. Nesse foi considerada a regra da homogeneidade, ou seja, “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de

escolha” (Bardin, 2011, p. 98); (iii) organização dos documentos importados para o ATLAS.ti, a partir das categorias levantadas previamente.

Nesse terceiro momento, as categorias definidas *a priori* foram consideradas e os documentos contidos no ATLAS.ti foram separados por grupos.

A fase de exploração do material foi iniciada, desconsiderando os grupos gerados, pois percebeu-se a necessidade de incluir todos os documentos para análise. Também foi possível perceber, no momento de leitura aprofundada desses documentos, especialmente dos textos de justificativa dos participantes, a possibilidade de gerar novos códigos para posteriormente compará-los aos códigos pré-selecionados.

Para Saldaña (2013), o ato de codificar auxilia o pesquisador a interpretar dados por meio de um processo de exploração, sem fórmulas ou algoritmos a serem seguidos. O pesquisador visa conciliar a codificação com a teoria e a abordagem metodológica que está utilizando em sua pesquisa. Por isso os códigos, ou categorias, gerados de maneira organizada, flexível, criativa, reflexiva e ética podem ser considerados uma assinatura pessoal do pesquisador.

Nessa fase, o processo de leitura das justificativas apresentadas pelos participantes foi realizado em parceria com as palavras que eles indicaram como a mais relevante, dentre as cinco palavras que evocaram para o termo ‘aprendizagem autorregulada’. Isso se deu devido à compreensão de que o núcleo central tem uma função geradora e outra organizadora (Abriç, 1994); e essas funções podem ser identificadas com mais clareza a partir das afirmações dos participantes, pois elas apresentam nuances que não podem ser verificadas a partir dos termos evocados.

Nesse momento foi possível identificar algumas justificativas evasivas para os termos evocados e organizados anteriormente, como a justificativa “veio na minha mente”, dada pelo participante D4 e a justificativa “onde existe respeito tudo funciona”, dada pelo participante D18. Por esse motivo percebeu-se a necessidade de realizar um segundo processo de análise. Desse modo, tanto as justificativas, quanto a palavras indicadas como as mais relevantes pelos participantes foram analisadas novamente.

Com as categorias levantadas *a priori* e com os códigos gerados na primeira e na segunda análise, foi possível avançar para a terceira fase de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Com isso, tornou-se possível fazer inferências quanto às relações das categorias geradas *a priori* e os códigos gerados no *software* ATLAS.ti. Esse novo processo também aconteceu com o suporte desse mesmo *software*. Nele, os documentos contemplados nos grupos de documentos criados a partir dos elementos presentes no quadro de quatro quadrantes foram analisados de maneira individual.

Análise dos vídeos dos Grupos Focais

Para a análise dos vídeos também foi realizado o processo de análise de conteúdo de Bardin (2011). Na fase de pré-análise, os vídeos foram assistidos integralmente.

Considerando a fase de exploração do material, inicialmente, vinte e um códigos foram gerados a partir das falas dos participantes identificadas nos segmentos de imagem e áudio extraídos dos vídeos: (i) ambiente; (ii) aprendizagem significativa; (iii) atitude docente; (iv) autoconhecimento; (v) autodidata; (vi) autonomia; (vii) autorreflexão; (viii) comportamento; (ix) compromisso; (x) disciplina; (xi) emoção; (xii) estratégia; (xiii) individualidade; (xiv) mediação; (xv) motivação; (xvi) objetivo; (xvii) planejamento; (xviii) processo; (xix) protagonismo discente; e (xx) relação professor e aluno.















Na sequência, uma nova análise foi realizada nos vídeos e dessa vez a transcrição do áudio ocorria quando localizado falas dos participantes que tratavam das temáticas que emergiram no quadro de quadrantes, resultado da análise prototípica, citadas a seguir: NC_Autonomia, NC_Motivação, PP_Periferia, PP_Aprendizado, PP_Emoção, P_Estratégia, P_Conhecimento, P_Objeto, P_Organização, P_Individualidade, P_Dedicação e ZC_Compromisso. O prefixo NC refere-se aos elementos do possível núcleo central, o prefixo PP refere-se aos elementos da possível periferia próxima,

o prefixo P refere-se aos elementos da periferia e o prefixo ZC refere-se ao elemento da zona de contraste. Essas falas eram registradas em um recurso denominado MEMO⁴, no *software* ATLAS.ti.

Destacamos que não foram criados memos a partir dos códigos P_Conhecimento, P_Dedicação e P_Organização, pois nas análises dos vídeos não foram identificados trechos de falas dos participantes que se relacionassem a esses elementos. Também não foi criado um memo para o código Processo (xix), pois as falas dos participantes que estavam vinculadas a esse código tinham relação com processos de aprendizagem de maneira geral e não com processo, como elemento de uma aprendizagem autorregulada.

Os quatorze memos que continham transcrições das falas dos participantes tiveram seus relatórios baixados em formato .pdf e foram importados para o *software* ATLAS.ti em formato de documentos (Figura 3).

Figura 3 – Documentos gerados a partir dos memos criados

Documentos agrupados:			
ID	Nome	Citações	
D 6	ZC_Compromisso		8
D 7	NC_Motivação		16
D 8	NC_Autonomia		15
D 9	CP_Protagonismo Disce...		13
D 10	CP_Objeto		15
D 11	CP_Individualidade		2
D 12	CPP_Emoção		5
D 13	CPP_Disciplina		2
D 14	CP_Autorreflexão		7
D 15	CC_Planejamento		9
D 16	CC_Comportamento		5
D 17	CA_Relação professor e...		12
D 18	CA_Mediação		8
D 19	CA_Ambiente		9

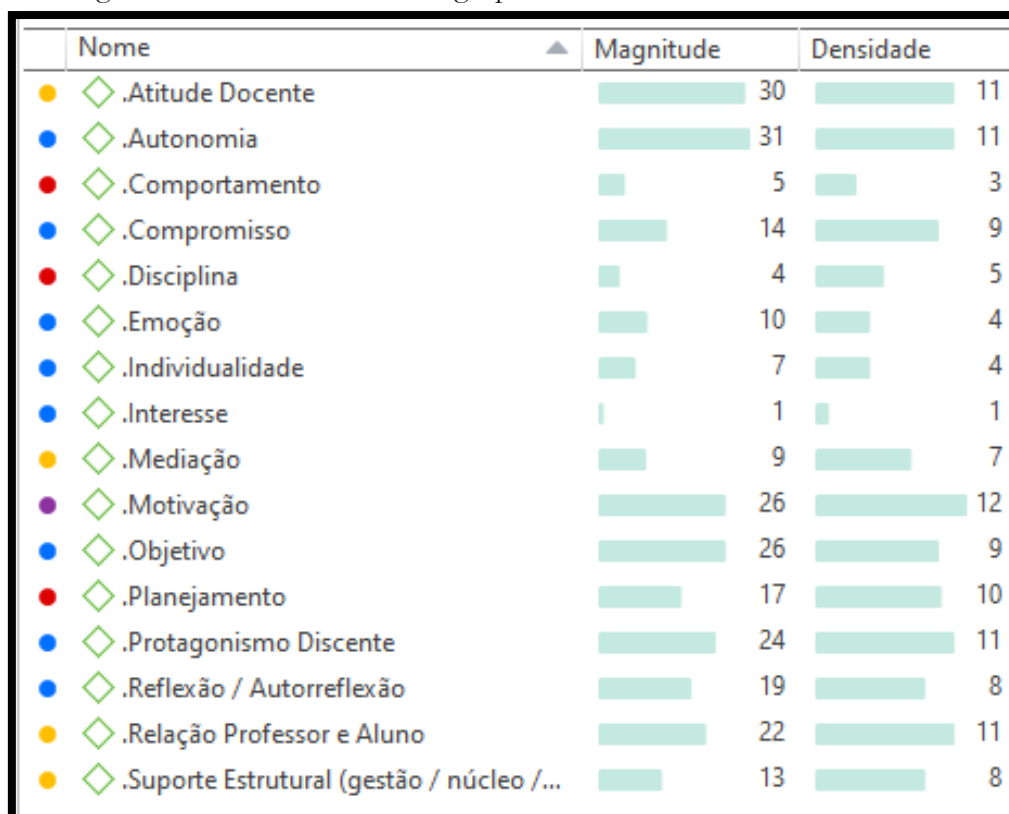
Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 102).

Esses documentos foram criados porque percebemos a possibilidade de estabelecer uma relação entre esses trechos transcritos já vinculados a um código anteriormente, a outros códigos presentes no ATLAS.ti. Como exemplo, em alguns trechos vinculados ao código ZC_Compromisso verificamos, na fala dos participantes, que o mesmo trecho se relacionava também ao código CA_Relação professor e aluno: “Se eu falo em compromisso, de um modo geral, posso afirmar que a educação está compromissada, desde o professor até às questões governamentais e de incentivo” (P18GF03), assim como se relacionavam a outros códigos.

Para todo esse processo foi considerado que cabe ao pesquisador, no momento de análise dos dados, criar categorias e seguir de maneira rigorosa as etapas da análise que ele está desenvolvendo (Vosgerau et al., 2016). As categorias criadas nesse momento também foram identificadas como códigos sem prefixo no *software* ATLAS.ti (Figura 4), isso se deu para que a relação entre os códigos e os elementos de uma aprendizagem autorregulada ficasse mais evidente.

⁴ O recurso MEMO é uma ferramenta equivalente a um bloco de notas que pode ser associado a um ou mais códigos.

Figura 4 – Categorias da análise dos vídeos de grupos focais

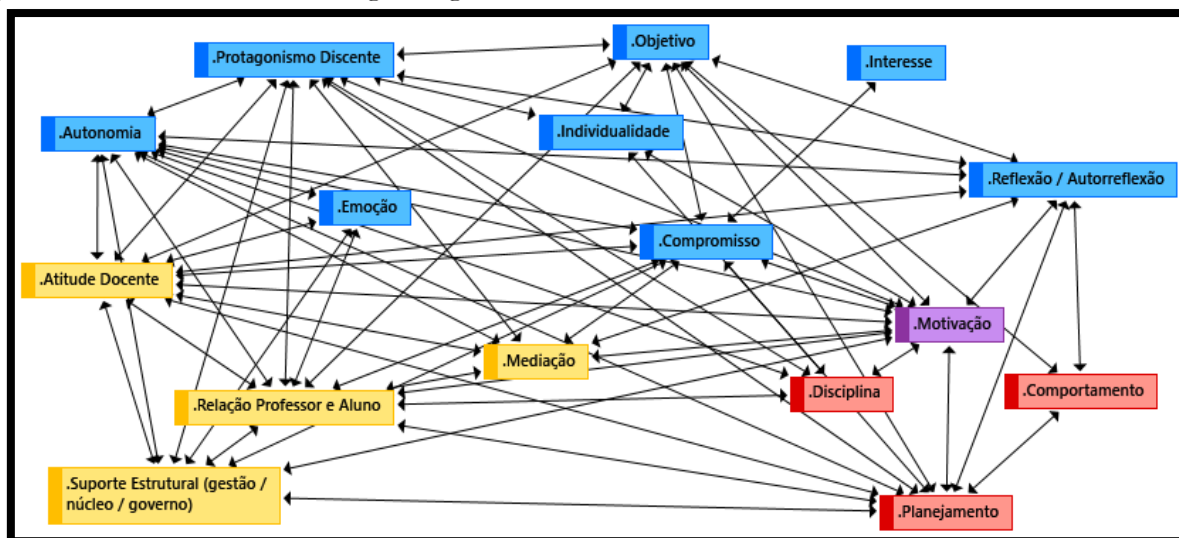


Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 103).

A Figura 4 demonstra que as categorias ‘atitude docente’, ‘autonomia’, ‘motivação’, ‘objetivo’, ‘protagonismo discente’ e ‘relação professor e aluno’ são aquelas com maior magnitude (maior número de citações). Isso permite dizer que essas são as categorias identificadas em maior número de trechos das falas dos participantes desta investigação. Também essas categorias e a categoria ‘planejamento’ são aquelas com maior densidade, ou seja, são aquelas que mais se relacionam com outras categorias dentre as 16 (dezesseis) apresentadas.

As relações entre as categorias, estejam elas indicadas anteriormente com mais densidade ou não, são apresentadas na Figura 5.

Figura 5 – Relações entre as categorias geradas



Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 104).

Na Figura 5, para cada categoria apresentada que se relaciona a outra categoria, há uma flecha bidirecional representando a relação de mão dupla entre elas. Ou seja, uma categoria não faz parte ou sobrepõe outra categoria, mas elas se complementam. As categorias presentes no aspecto pessoal se relacionam com aquelas presentes nos aspectos comportamental e ambiental, assim como as categorias presentes nos aspectos comportamentais e ambientais se relacionam entre si.

A análise dessas relações foi realizada na terceira fase da análise de conteúdo, a fase de tratamento dos resultados (Bardin, 2011), inferência e interpretação, a qual será apresentada no item de discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros resultados apresentados são da análise prototípica e da primeira análise de conteúdo, os quais serviram de base para as discussões realizadas nas sessões dos grupos focais, que também têm seus resultados presentes neste tópico.

Possível Núcleo Central a partir da Análise Prototípica e primeira Análise de Conteúdo

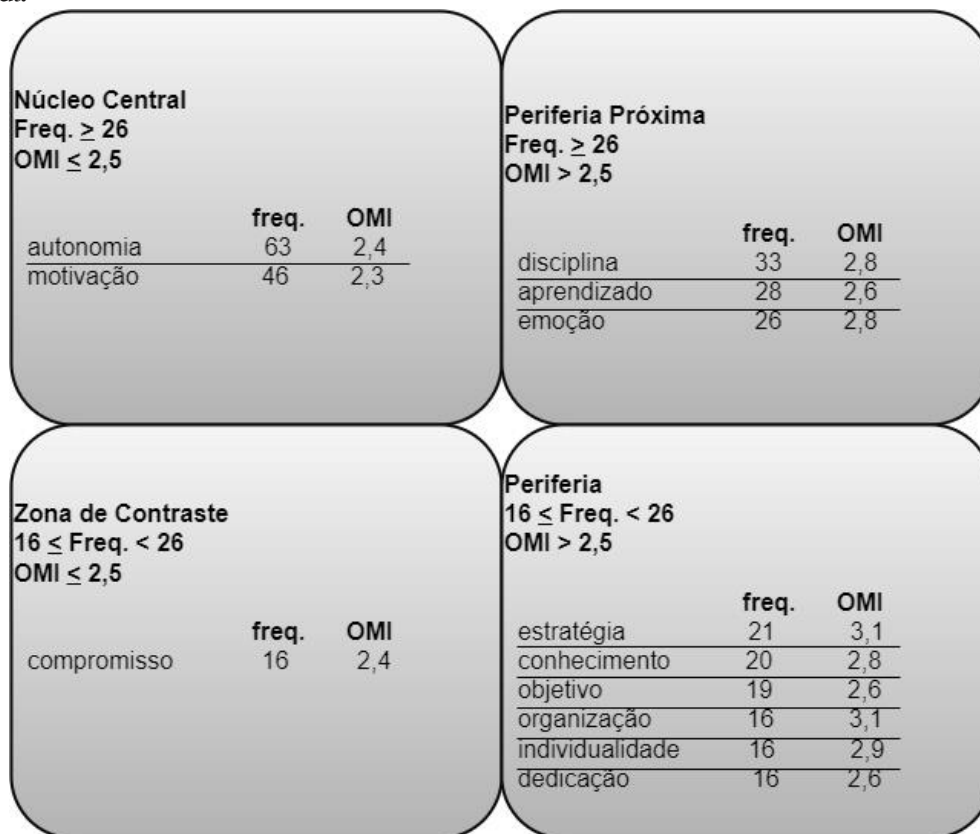
Dos 214 (duzentos e quatorze) participantes selecionados, cinco deles evocaram apenas três palavras, dois participantes evocaram quatro palavras e 207 (duzentos e sete) participantes evocaram cinco palavras, totalizando 1.058 (mil e cinquenta e oito) evocações, as quais foram organizadas em 247 (duzentos e quarenta e sete) categorias semânticas.

Em uma análise prévia de frequências múltiplas, realizada por meio do *software* IRAMUTEQ, constatamos que 24 (vinte e quatro) palavras foram evocadas mais de dez vezes. Dessas, destaca-se a frequência (%) de cinco delas: (i) autonomia — 5,97%; (ii) motivação — 4,36%; (iii) disciplina — 3,13%; (iv) aprendizado — 2,65%; (v) e emoção — 2,46%. A palavra ‘emoção’, com o menor percentual de frequência, dentre as cinco citadas anteriormente, foi evocada 26 (vinte e seis) vezes pelos participantes. Por esse motivo, foi escolhido o ponto de corte da frequência para a análise prototípica aqui realizada, ou seja, 26 (vinte e seis). Isso se justifica pois uma alternativa para a seleção do ponto de corte da frequência é “[...] escolher um ponto em que exista um salto perceptível na continuidade das proporções de evocações (por exemplo, observando-se a distribuição de evocações num gráfico)” (Wachelke & Wolter, 2011, p. 522).

Já a frequência de corte da OMI escolhida foi 2,5, visto que não existe um critério único ou uma fórmula para a escolha desses critérios na literatura existente (Wachelke & Wolter, 2011). A partir

disso e dos dados apresentados pelo *software* IRAMUTEQ, os possíveis elementos do núcleo central da representação aqui investigada são ‘autonomia’ e ‘motivação’, conforme apresentado na Figura 6, na qual estão indicados: o possível núcleo central, as periferias e os elementos de contraste.

Figura 6 – Quadro de quatro quadrantes referente a evocações realizadas diante do termo ‘aprendizagem autorregulada’



Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 111).

O quadro de quatro quadrantes (Figura 6) demonstra que as palavras ‘autonomia’ e ‘motivação’ são possíveis núcleos centrais. Assim como as palavras ‘disciplina’, ‘aprendizado’ e ‘emoção’ são possíveis periferias próximas. Já as palavras ‘estratégia’, ‘conhecimento’, ‘objetivo’, ‘organização’, ‘individualidade’ e ‘dedicação’, compõem a periferia. E, por fim, a palavra ‘compromisso’ está presente na zona de contraste.

As palavras indicadas no quadro de quatro quadrantes (Figura 6) foram consideradas no passo seguinte da pesquisa. Elas foram levantadas como categorias prévias para a análise de conteúdo dos textos de justificativas que os participantes escreveram a partir da organização, por ordem de importância, das palavras que eles evocaram e escreveram no instrumento de evocações de palavras.

No momento de organização dos documentos, durante a pré-análise, aqueles documentos que continham como termo ‘autonomia’, citado em alguma das evocações dos participantes, independente da ordem de importância dela, passaram a compor o grupo denominado de ‘Núcleo Central_Autonomia’.

Os documentos que tinham o termo ‘motivação’, citado em algumas das evocações dos participantes, passaram a compor o grupo denominado de ‘Núcleo Central_Motivação’. Isso foi realizado com todas as categorias definidas *a priori* e, a partir disso, foram criados 13 (treze) grupos, sendo distribuídos nesses grupos os 132 (cento e trinta e dois) documentos referentes à cada uma das evocações, visto que nem todos os 214 (duzentos e quatorze) documentos inseridos previamente possuíam evocações referentes àquelas que compuseram o quadro de quatro quadrantes.

Representações sobre autorregulação da aprendizagem presentes nas evocações dos professores/participantes

Após analisar de maneira isolada cada elemento presente no quadro de quatro quadrantes, foi possível identificar a relação entre os elementos do possível núcleo central, com os elementos da periferia, já que um complementa o outro, pois, a periferia é o primeiro local de mudança de uma representação (Abric, 1994). Ou seja, a autonomia e a motivação (núcleo central) estão alinhados com a disciplina, o aprendizado e a emoção de maneira muito próxima, mas também estão alinhados ao uso de estratégias, o conhecimento, o estabelecimento de objetivos, a organização, a individualidade e a dedicação do indivíduo.

Na justificativa apresentada pelos professores, identificamos a relação entre os elementos do núcleo central (autonomia e motivação) com outros elementos, além dos elementos de periferia já citados. Também foi possível identificar a relação dos elementos de periferia próxima, periferia e zona de contraste com outros elementos presentes no conceito de aprendizagem autorregulada, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Relações entre os elementos do Núcleo Central e códigos gerados a partir do ATLAS.ti

		Núcleo Central		Periferia Próxima			Periferia					Zona de Contraste	
		Autonomia	Motivação	Disciplina	Aprendizado	Emoção	Estratégia	Conhecimento	Objetivo	Organização	Individualidade	Dedicação	Compromisso
Aspectos Pessoais	Autoconhecimento	X			X								
	Autonomia	X	X	X	X	X				X			X
	Cognição/Metacognição	X	X	X	X	X	X					X	X
	Compromisso	X		X	X		X				X		X
	Emoção	X					X			X			
	Protagonismo discente	X	X	X	X		X	X		X	X		
	Domínio Próprio				X								
Aspectos Comportamentais	Motivação	X	X		X			X	X	X			
	Competências/Habilidades	X				X					X		
	Comportamento						X						X
	Foco em metas/Constância	X	X	X		X	X		X	X	X		X
	Planejamento				X		X			X			
Aspectos Ambientais	Confiança no outro		X	X									
	Relação professor e aluno						X	X					
	Atitude docente	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X

Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 139).

Os elementos que aparecem na parte superior do Quadro 3 são os elementos identificados na análise prototípica. Os elementos que aparecem no canto esquerdo do quadro (segunda coluna), são os elementos que foram identificados no processo de análise de conteúdo, realizado a partir das

justificativas dos participantes para a evocação mais relevante indicada por eles dentre as cinco que evocaram diante do termo ‘aprendizagem autorregulada’. Vale salientar que todos os elementos identificados nessas análises são importantes para a compreensão das Representações Sociais por parte dos professores, participantes desta pesquisa, visto que Flament (1994) aponta que os elementos do núcleo central, das periferias e da zona de contraste são responsáveis pela construção da representação de um objeto.

Após a realização das sessões de grupos focais tornou-se possível inferir que os professores validaram o que antes foi denominado de possível núcleo central, ou seja, eles validaram os elementos ‘autonomia’ e ‘motivação’ como núcleo central das Representações Sociais dos professores quanto ao termo aprendizagem autorregulada.

Os professores ainda mostraram compreender que ‘autonomia’ e ‘motivação’ se relacionam entre si e se relacionam com outros elementos de maneira intrínseca. Ou seja, o elemento ‘autonomia’ está vinculado de maneira direta com a atitude docente, o compromisso, a disciplina, a emoção, a mediação, a motivação, o planejamento, o protagonismo discente, a reflexão/autorreflexão, a relação professor e aluno e ao suporte estrutural (gestão/núcleo/governo). E o elemento ‘motivação’ está vinculado de maneira direta com a atitude docente, a autonomia, o compromisso, a disciplina, a individualidade, a mediação, o objetivo, o planejamento, o protagonismo discente, a reflexão/autorreflexão, a relação professor e aluno e o suporte estrutural (gestão/núcleo/governo). Essas relações ficam mais evidentes no Quadro 4.

Quadro 4 – Relações entre autonomia, motivação e demais categorias

	AUTONOMIA	MOTIVAÇÃO
Atitude Docente	X	X
Autonomia		X
Compromisso	X	X
Disciplina	X	X
Emoção	X	X
Individualidade		X
Mediação	X	X
Motivação	X	
Objetivo		X
Planejamento	X	X
Protagonismo Discente	X	X
Reflexão / autorreflexão	X	X
Relação professor e aluno	X	X
Suporte estrutural	X	X

Fonte: Elias e Vosgerau (2022, p. 141).

As categorias ‘compromisso’, ‘emoção’, ‘individualidade’, ‘objetivo’, ‘protagonismo discente’ e ‘reflexão/autorreflexão’, presentes no Quadro 4, compõem os aspectos pessoais de uma aprendizagem autorregulada. As categorias ‘disciplina’ e ‘planejamento’, também presentes no Quadro 4, compõem os

aspectos comportamentais de uma aprendizagem autorregulada. E as categorias ‘atitude docente’, ‘mediação’, ‘relação professor e aluno’ e ‘suporte estrutural’ compõe os aspectos ambientais de uma aprendizagem autorregulada. Destarte, os elementos das Representações Sociais dos participantes — ‘autonomia’ e ‘motivação’ —, estão permeando os três aspectos que compõe o conceito de aprendizagem autorregulada. Elas são de fato elementos que compõe o núcleo central das RS dos participantes desta investigação, atuando como função geradora e função organizadora (Abric, 1994), pois a partir deles outros elementos recebem significados e se unem em uma única representação.

Alinhamento entre núcleo central validado pelos professores/participantes e o conceito de autorregulação da aprendizagem

Nas análises das categorias geradas a partir das discussões que ocorreram nas sessões dos grupos focais ficou evidente que, para os participantes da pesquisa, no processo de aprendizagem autorregulada, os atores ‘professor’ e ‘aluno’ são fundamentais. A individualidade de cada um tanto quanto a relação entre eles se mostrou essencial a partir das falas dos participantes desta investigação. Isso também é perceptível na literatura ao considerar que a aprendizagem autorregulada provém de aspectos do indivíduo enquanto aluno (Schunk & Zimmerman, 1997) e da postura do professor como promotor dessa aprendizagem (Ganda & Boruchovitch, 2018). Compreendendo que a aprendizagem autorregulada não é inata, os professores, participantes da pesquisa, perceberam que a postura do professor é algo que pode ou não promover a aprendizagem autorregulada. Para eles:

P1GF01 – *Nós como adultos temos de ter o cuidado de não olhar a autorregulação do nosso aluno do ponto de vista do adulto, porque ele ainda é criança. Uma criança de 6,7 anos, dificilmente vai ter como motivação que o ensino é algo que vai levá-la ao vestibular porque ela quer ter uma carreira A, B ou C. Para essa criança a aprendizagem é um momento prazeroso porque tem uma professora que está com ela e porque tem amigos [...].*

P3GF01 – *Na aprendizagem autorregulada, a mediação docente, tem de acontecer de fato.*

P3GF01 – *Se o professor não souber trabalhar, o aluno não vai ter autonomia, ele vai sempre ter uma autonomia dirigida e pelo que eu entendo, a aprendizagem autorregulada não é assim, o aluno precisa ser autônomo de verdade. Mas quem é que vai sustentar essa autonomia dos alunos? Seriam os profissionais da educação como possíveis mediadores.*

P11GF02 – *O professor, enquanto mediador, precisa estar bem embasado para que todas as competências do aluno possam se alinhar, se desenvolver.*

P16GF03 – *A aprendizagem autorregulada pode nos auxiliar enquanto docentes no processo de aprendizagem de nossos alunos, para que a gente consiga favorecer momentos em que ele consiga buscar recursos internos dos elementos da aprendizagem autorregulada para potencializar a questão da aprendizagem deles.*

P19GF04 – *O aluno olha para a tarefa e percebe uma proposta interessante que o professor estará propondo, por isso esse é o nosso papel: buscar formas diferentes de estar ensinando esse estudante.*

P19GF04 – *Nós como professores devemos olhar a aprendizagem autorregulada como um processo. Devemos estar planejando e ofertando aos nossos alunos mecanismos e processos para a aprendizagem.*

P20GF04 – *Qual é o seu objetivo enquanto professor? Você precisa pensar qual é o processo de aprendizado do aluno e precisa de intenção para esse processo durante uma aula.*

Nos trechos acima fica claro que alguns participantes da pesquisa assumiram para si uma grande responsabilidade frente ao processo de aprendizagem do estudante. Eles perceberam que o papel do professor é fundamental e os demais participantes corroboraram essa compreensão. Pei e Yang (2019) indicam que os professores precisam de objetivos bem definidos para avançarem em seu desenvolvimento profissional como professor, por isso, essa percepção identificada é algo relevante para o processo de autorregulação da aprendizagem em sala de aula. Contudo, os autores (2019) também identificaram que se faz necessária uma relação direta entre o professor e o aluno para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, confirmando Chatzistamatiou, Dermizaki e Bag (2013).

Para alguns participantes, a relação entre professor e aluno deve ter como foco, e pode promover, um protagonismo por parte do estudante frente aos processos de aprendizagem que ele desenvolve. Para eles, o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado, por isso precisa traçar

objetivos e planejar de maneira intencional suas ações frente ao aprender. Essa é uma das características do processo de aprendizagem autorregulada apresentado por diversas pesquisas (Schunk, 2003; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 1989).

A partir dos dados analisados, é factível inferir que, a partir do possível núcleo central 'autonomia', os participantes estão indicando que uma aprendizagem autorregulada depende de o indivíduo ter consciência de onde quer chegar com o seu processo de aprendizado. Ele também precisa saber onde buscar informação e precisa se autoestimular. Ele consegue desenvolver tarefas de maneira independente e visa construir um aprendizado duradouro. Por isso, é relevante promover a aprendizagem autorregulada desde os anos iniciais do ensino fundamental, visto que estudos indicam que seu desenvolvimento pode ser iniciado com alunos a partir dos cinco anos de idade (Rosário et al., 2007).

Em relação ao outro elemento validado como núcleo central, 'motivação', Gomes e Boruchovitch (2019) comentam que, além de ela depender da satisfação do indivíduo, depende também de sua 'autonomia', ou seja, são elementos que, para essas autoras, apresentam uma relação direta. Para os participantes da pesquisa, a motivação é o que gera a aprendizagem de maneira efetiva e ela deve ser promovida em sala de aula pelos professores. Os elementos 'autonomia' e 'motivação', validados pelos participantes como núcleo central das RS sobre aprendizagem autorregulada se alinham de maneira direta com os elementos de uma aprendizagem autorregulada. Além deles, os elementos de periferia próxima e periferia também se alinham com os elementos de uma aprendizagem autorregulada.

Compreensão sobre a origem da representação sobre autorregulação da aprendizagem presentes nas evocações dos professores/participantes

Dos vinte e três (23) participantes dos grupos focais, apenas cinco deles já conheciam o termo 'aprendizagem autorregulada', os demais desconheciam completamente o termo. Mesmo os cinco que indicaram já conhecerem o termo, citaram que o conheciam de maneira superficial e que nunca se aprofundaram nele. Ou seja, o termo 'aprendizagem autorregulada' é um termo novo para os participantes desta investigação, o que nos induz a concluir que os elementos que o compõe também são desconhecidos pelos participantes.

Contudo, as RS apresentadas por eles se alinham com o constructo de autorregulação para a aprendizagem, a partir dos modelos citados anteriormente. Logo, os participantes, mesmo que de maneira intuitiva, relacionaram o conceito de aprendizagem autorregulada com o elemento motivação, corroborando as pesquisas que apontam o aluno autorregulado como um ser motivado diante do processo de aprendizagem (Perels et al., 2005; Pintrich, 2004; Schunk, 2003).

Os participantes também fizeram a relação entre o termo 'aprendizagem autorregulada' com o elemento 'autonomia', relacionando-o aos elementos 'compromisso', 'disciplina' e 'protagonismo discente', os quais estão estritamente ligados ao elemento de proatividade citado por Bandura (1978) e Schunk (1991). Os professores participantes também relacionaram 'autonomia' aos elementos de 'emoção' (Pintrich, 2004) e 'planejamento', corroborando os estudos (Perels et al., 2005; Pintrich, 2004; Schunk, 2003; Winne & Hadwin, 1998) que apontam que os estudantes autorregulados estabelecem metas e traçam diferentes estratégias para o desenvolvimento de suas tarefas.

Verificamos também, nas representações sociais dos professores participantes, a relação entre 'autonomia' e o elemento de 'reflexão/autorreflexão', o que se relaciona de maneira direta com o elemento de 'automonitoramento' (Bandura, 1978; Pintrich, 2004; Schunk, 2003; Winne & Hadwin, 1998) e o elemento de 'avaliação do percurso' (Bandura, 1978; Schunk, 2003; Winne & Hadwin, 1998) que são componentes essenciais do processo de autorregulação.

Os participantes também relacionaram o elemento 'autonomia' aos elementos de 'mediação', 'relação professor e aluno' e 'suporte estrutural'. Esses elementos são citados por Schunk (1999, 2003) que menciona que o aluno autorregulado busca *feedback* e modela o seu comportamento e percebem quando precisam de auxílio e o buscam quando percebem ser necessário.

Por fim, os professores participantes fizeram a relação de 'autonomia' com o elemento denominado de 'atitude docente', indicando que eles percebem que é necessário que o professor interfira e promova a autorregulação da aprendizagem em sala de aula.

Diante disso, averiguamos a relação entre os elementos do núcleo central com alguns elementos da periferia apresentados pelos participantes desta investigação, bem como identificamos a relação entre esses e o constructo de aprendizagem autorregulada. Os elementos do núcleo central têm funções diferentes que se complementam, ou seja, a parte central da representação e a parte periférica se relacionam (Vilhena & Campos, 2019), assim, como os elementos identificados e apresentados ao longo desta pesquisa.

Contudo, os participantes não conseguiram identificar ou apresentar em suas representações os elementos de ‘autoeficácia’, ‘metacognição’ e ‘relacionamento com os pares’. Também não conseguiram identificar que o aluno autorregulado demonstra qualidade no monitoramento da tarefa que está executando nem indicaram se compreendem que a autorregulação é um processo cíclico ou de diferentes fases. Isso ocorre devido ao desconhecimento deles sobre o termo ‘aprendizagem autorregulada’ de maneira formal.

Portanto, foi possível verificar se os professores, apesar de possuírem crenças sobre o conceito de ‘aprendizagem autorregulada’ — as quais se alinham de maneira direta com os elementos de autorregulação —, não têm, em suas estruturas cognitivas, conhecimentos formais sobre o conceito. Contudo, diante do que eles apresentaram nos elementos identificados, tanto na periferia quanto na zona de contraste, percebemos que os comportamentos dos participantes relacionados à representação do objeto aqui investigado estão em movimento e podem transformar as representações desses participantes (Moliner & Guimelli, 2015).

Os participantes “[...] podem não estar cientes das lacunas em seu conhecimento sobre aprendizagem autorregulada e instrução em sala de aula e, portanto, não reconhecem a necessidade de desenvolvimento profissional nessa área” (Spruce & Bol, 2015, p. 270). Devido a esse desconhecimento eles não aplicam a autorregulação da aprendizagem nem as promovem em sala de aula de maneira intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender as representações de professores da Educação Básica sobre a aprendizagem autorregulada, identificando se essas representações tinham relação com estudos desenvolvidos por esses profissionais ou se elas tinham relação com as experiências por eles vivenciadas. Para isso, foi identificado na TNC, derivada da TRS, a possibilidade de trabalhar, a partir de uma abordagem plurimetodológico, para identificar essas representações

Na análise de conteúdo realizada a partir dos vídeos gravados, foi possível validar o núcleo central das RS dos professores/participantes desta investigação. Os elementos que compõe esse núcleo são ‘autonomia’ e ‘motivação’. Contudo, esses elementos de núcleo central se relacionam de maneira direta com os elementos de periferia.

Vale destacar a ênfase dada pelos participantes desta investigação em relação ao protagonismo do aluno. Certamente ele tem de ser o protagonista, mas como levar o aluno a de fato ser o protagonista sem que ele saiba autorregular sua aprendizagem? Faz-se necessário, primeiro, fomentar a autorregulação em sala de aula para que depois, quando o aluno conseguir autorregular sua aprendizagem, ele possa automaticamente assumir o papel central na construção de seu próprio conhecimento.

Outro aspecto que se destaca neste estudo é o fato de o elemento ‘compromisso’, que em um primeiro momento apareceu na zona de contraste agora aparecer como possível periferia dessas representações. Os participantes das sessões de grupos focais destacaram o compromisso é tanto do aluno com sua aprendizagem quanto do professor com o processo como um todo.

Diante do exposto, confirma-se a tese assumida no início desta investigação, ou seja, devido ao fato de o processo de aprendizagem autorregulada ser um tema de estudo ainda recente no Brasil, não existe compreensão uniforme sobre aprendizagem autorregulada entre os professores da Educação Básica de diferentes regiões brasileiras, pois esse constructo não foi abordado em suas formações nem em formações continuadas oferecidas pelas instituições nas quais atuam, visto que a origem da representação dos professores/participantes desta investigação, sobre aprendizagem autorregulada, não

provém de nenhum curso de formação inicial ou continuada. Mas provém das experiências desses profissionais, que intuitivamente trataram do conceito sem ao menos conhecer o termo previamente.

Dessa forma, as sessões dos grupos focais foram relevantes para validação do núcleo central, mas também para levar a esses participantes compreensão sobre o tema. Contudo, ainda existe necessidade de formação para uma efetiva sistematização sobre o assunto para esses profissionais e para aqueles que não tiveram a possibilidade de participar desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Abreu, N. R. de, Baldanza, R. F., & Gondim, S. M. G. (2009). Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 5–24. <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>
- Abric, J.-C. (1994). As Representações Sociais: aspectos teóricos. Em J.-C. Abric (Org.), *Prácticas sociales y representaciones* (p. 11–32). Ediciones Coyacán, S.A. de C. V.
- Abric, J.-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. ; Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (p. 27–38). AB.
- Abric, J.-C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. Em D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (p. 155–173). EdUERJ.
- Alves-Mazzotti, A. J. (1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, 14(61), 60–78. <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, 14/15, 17–37. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344–358. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo. Edição revisada e ampliada*. Almedina.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Brandão, C. T., Benevides, A. S., & Campos, P. H. F. (2020). Sistema de Representações Sociais: contribuições para a pesquisa em educação. *Revista Teias*, 21, 167–182. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.45106>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/tp2013.2-16>
- Castañon, G. (2007). *Introdução à epistemologia*. EPU.
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, V. (2013). Self-regulatory Teaching in Mathematics: Relations to Teachers' Motivation, Affect and Professional Commitment. *Eur J Psychol Educ*, 295–310. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9>
- Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-regulated Learning. Em *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2º ed, p. 191–225). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3º ed). Penso.
- Elias, A. P. A. de J., & Vosgerau, D. S. R. (2022). *Representações sociais sobre aprendizagem autorregulada de professores da educação básica*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Orientadora: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Ens, R. T., & André, M. E. D. A. de. (2006). *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia* [Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16244>

- Flament, C. (1994). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. Em J.-C. Abric (Org.), *Prácticas sociales y representaciones* (p. 33–52). Ediciones Coyoacán, S.A. de C. V.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2016). *A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: um programa de intervenção* [Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Evely Boruchovitch, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação]. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/974453#>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Revista Psicologia da Educação*, 1(46), 71–80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Líber Livro.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2019). Introdução. Em M. A. M. Gomes & E. Boruchovitch (Orgs.), *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo*. Vozes.
- Herring, N. (2020). A Study of Self-Regulation in Classroom Teachers. *Journal of Graduate Studies in Education*, 12(1), 4–8.
- James, W. (1952). *The Principles of Psychology*. University of Chicago, Encyclopedia Britannica.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Em D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (p. 31–61). PUF.
- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado, Brasília*, 24(3), 679–712.
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control. Em B. A. Maher & W. B. Maher (Orgs.), *Progress in Experimental Personality Research* (Vol. 13, p. 99–171). DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL RELATIONS, HARVARD UNIVERSITY.
- Leong, D., & Bodrova, E. (2006). Developing Self-regulation: The Vygotskian View. *Academic Exchange Quarterly*, 10. https://www.researchgate.net/publication/288962687_Developing_self-regulation_The_Vygotskian_view
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). Operant Theory and Research on Self-regulation. Em *Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2° ed, p. 39–65). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mccombs, B. L. (2001). What Do We Know about Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance. *Building on the Learner-Centered Psychological Principles, Spring*, 182–193. <https://www.researchgate.net/publication/234626800>
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. PUG.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas a representações sociais: elementos para uma história. Em D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (p. 45–66). Editora UERJ.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. RJ: Vozes.
- Oliveira, M. K. de. (2001). Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. Em J. A. Castorina, Ferreirp. Emilia, D. Lerner, & M. K. de Oliveira (Orgs.), *Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate* (6° ed, p. 51–84). Ática.
- Pei, M., & Yang, H. (2019). Developing Teacher Agency and Self-Regulation in a Professional Training Program: a Case Study in a Rural and Ethnic Minority Area of China. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 625–639. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09606-z>
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of Self-regulatory and Problem-solving Competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123–139. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2005.04.010>
- Piaget, J. (1968). Le Point De Vue De Piaget. *International Journal of Psychology*, 3(4), 281–299. <https://doi.org/10.1080/00207596808246651>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

- Portilho, E. M. L. (2006). As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina. Em M. I. Maluf (Org.), *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade* (p. 47–59). Editora Vozes.
- Rachlin, H. (1971). *Introduction to Modern Behaviorism*. W.H. Freeman & Co Ltd.
- Rosário, P. S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications Inc.
- Santos, O. J. X., & Boruchovitch, E. (2011). Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(2), 264–295. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hdjppDHPKCFbsdr4B7Xrj5k/?format=pdf&lang=pt>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. Em *Educational psychologist* (p. 207–231).
- Schunk, D. H. (1999). Social-self Interaction and Achievement Behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219–227. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3404_3
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159–172. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_2003.pdf
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social Origin of Self-regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204>
- Silva, R. D. da, Dias, A. A., & Araujo, S. P. De. (2016). Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 987–1007.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher Beliefs, Knowledge, and Practice of Self-regulated Learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Vilhena, A. P. M. P., & Campos, P. H. F. (2019). *Escola e futuro no capital simbólico da juventude em Belém: um estudo de representações sociais* [Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Linha de Pesquisa Representações Sociais e Práticas Educativas, Orientador: Pedro Humberto Faria Campos, Universidade Estácio de Sá]. https://portal.estacio.br/media/4681809/tese_vers%C3%A3o-final%C3%ADssima.pdf
- Vosgerau, D. S. R., & Elias, A. P. de A. J. (2022). A utilização do método de análise de conceitos para a compreensão do conceito de aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1–13. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022-241008>
- Vosgerau, D. S. R., Pocrifka, D. H., & Simonian, M. (2016). Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS.ti. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 19, 93–106. <https://doi.org/10.17013/risti.19.93-106>
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Stephenson, H., & Bodner, E. (2021). *Teaching Students How to Learn: Setting the Stage For Lifelong Learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000378839>
- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521–526. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated Learning Viewed from Models of Information Processing. Em *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2nd ed. (p. 153–189). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winne, Philip. H., & Hadwin, Allyson. F. (1998). Studying as self-regulated learning. Em D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Orgs.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (p. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-regulated Learning and Performance. Em B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Orgs.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 49–64). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychology*, 48, 135–147.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. Springer-Verlag New York Inc.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Ana Paula de Andrade Janz Elias: realizou a coleta e análise de de dados, análise e a escrita da primeira versão do texto.

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau: orientou na utilização do software ATLAS.ti para análise dos dados qualitativos, revisou os resultados da análise de dados, realizou a revisão final do texto, complementando referenciais teóricos e referências quando necessário.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

COMITÊ DE ÉTICA

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da PUCPR com o parecer n. 4.429.356.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados coletados para esta pesquisa estão disponíveis em formato EXCEL no ScELO Preprints repositório: <https://doi.org/10.48331/scielodata.B4PTUU>.

Também podem ser acessados pelo site do grupo de pesquisa CIDES : <https://www.cidespesquisa.com.br/pesquisas/concluidas/conclu%C3%ADdas-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sic>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.