


A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS FORMADORES ESTADUAIS DE RONDÔNIA NO CONTEXTO PANDÊMICO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-061>

Data de submissão: 07/03/2025

Data de publicação: 07/04/2025

Verônica Gesser

Doutora em Educação
Universidade Vale do Itajaí
E-mail: gesserv@univali.br

Silvânia Gregório Carlos

Doutoranda em Educação
Universidade do Vale do Itajaí
E-mail: silvania@seduc.ro.gov.br

RESUMO

Este estudo investiga as estratégias de autorregulação da aprendizagem adotadas pelos formadores estaduais de Rondônia durante o contexto da pandemia de COVID-19, entre março e dezembro de 2020. A pandemia impôs desafios significativos para o ensino, obrigando uma adaptação rápida ao ensino remoto. Utilizando a teoria social cognitiva de Bandura e os modelos de Zimmerman e Pintrich, a pesquisa busca compreender como os formadores gerenciaram seus processos de aprendizagem e adaptação ao novo cenário. A metodologia adotada foi qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental dos materiais pedagógicos utilizados pelos formadores. Os resultados apontam que, para enfrentar as dificuldades impostas pela pandemia, os formadores adotaram estratégias cognitivas, metacognitivas e emocionais, como o uso de plataformas digitais, o planejamento rigoroso das atividades e a autorreflexão sobre suas práticas. A pesquisa também revela a importância da autorregulação não apenas para o sucesso do ensino remoto, mas também para a resiliência dos educadores diante de uma crise global. Este estudo contribui para a compreensão de como a autorregulação pode ser aplicada em contextos adversos, promovendo uma formação contínua mais eficaz e adaptável.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Formação de formadores. Pandemia de COVID-19. Ensino remoto. Estratégias cognitivas. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo dinâmico, constantemente marcado por transformações que exigem dos profissionais da área não apenas a adaptação a novas metodologias, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas. Em contextos de crise, como o provocado pela pandemia de COVID-19, essa adaptação se torna ainda mais urgente. A teoria educacional, quando desvinculada da prática, corre o risco de se tornar obsoleta e descontextualizada. No entanto, substituí-la pela prática desprovida de uma fundamentação teórica consistente resultaria em um processo educacional vazio de princípios e reflexões críticas, comprometendo a qualidade do ensino.

No Estado de Rondônia, a formação continuada dos professores da rede estadual, coordenada pela Gerência de Formação Pedagógica (GFORM) da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc/RO), é essencial para o aprimoramento do ensino. Antes da pandemia, essa formação era realizada presencialmente, com atividades distribuídas pelas 18 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), abrangendo os 52 municípios do estado. Contudo, com a chegada do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, o cenário educacional foi drasticamente alterado.

O ensino remoto, até então uma realidade distante, tornou-se a única alternativa para dar continuidade à formação dos educadores. Nesse contexto, surgiram desafios significativos, tanto no plano pedagógico quanto no emocional, que exigiram dos formadores de professores um esforço de adaptação e autorregulação. A autorregulação da aprendizagem, um conceito central na teoria cognitiva social de Bandura (1991) e nos modelos de Zimmerman (2000) e Pintrich (2004), emerge como um fator chave para a resiliência dos educadores diante da crise. Esse processo envolve a capacidade de monitorar, controlar e ajustar os próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos para alcançar metas específicas.

Diante desse cenário, a presente pesquisa se propõe a investigar as estratégias de autorregulação da aprendizagem adotadas pelos formadores estaduais de Rondônia durante o período pandêmico de 2020. A partir da análise dessas estratégias, busca-se entender como os formadores conseguiram manter a qualidade da formação continuada de professores, apesar das dificuldades impostas pelo novo contexto educacional. A hipótese central é que os formadores que dominaram melhor as ferramentas tecnológicas e possuíam maior capacidade de autorregulação foram mais eficazes na adaptação às novas demandas de ensino remoto.

A relevância deste estudo reside na contribuição que pode oferecer para a formulação de políticas públicas mais eficazes para a formação contínua de educadores, além de fornecer subsídios para o desenvolvimento de programas de capacitação que fortaleçam a autonomia e a resiliência dos

profissionais da educação, especialmente em tempos de crise. Esta pesquisa se insere na linha de investigação sobre autorregulação da aprendizagem, com foco no contexto dos formadores de professores, um tema pouco explorado em pesquisas anteriores, especialmente durante períodos de crise como o da pandemia de COVID-19.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de explorar as estratégias de autorregulação da aprendizagem adotadas pelos formadores estaduais de Rondônia durante o contexto da pandemia de COVID-19. A pesquisa é caracterizada como descritiva, pois visa descrever as práticas adotadas pelos formadores no período pandêmico, em particular como gerenciaram a formação continuada em um cenário de ensino remoto. A combinação de métodos qualitativos permite uma análise aprofundada das percepções e experiências dos participantes, sem a necessidade de quantificação. A revisão bibliográfica foi a primeira etapa da coleta de dados, buscando os principais aportes teóricos sobre autorregulação da aprendizagem, com base nas obras de Bandura (1978), Zimmerman (2000) e Pintrich (2004). A pesquisa foi realizada nas plataformas Scielo, Google Acadêmico, GEPES/UNIVALI e BDTD, com o intuito de fundamentar teoricamente o estudo.

A segunda etapa consistiu na análise de documentos, com a solicitação de autorização à Seduc/RO para acessar materiais relacionados à formação continuada durante o período da pandemia, como cronogramas de atividades, pautas formativas e portarias que regulamentaram as ações de ensino remoto. A última etapa envolveu a aplicação de um questionário online desenvolvido no Google Forms. O questionário, composto por perguntas semiestruturadas, foi enviado aos formadores da Gerência de Formação Pedagógica da Seduc/RO. O questionário tinha como objetivo obter informações sobre a autorregulação da aprendizagem dos formadores e as estratégias utilizadas na formação de professores durante o período pandêmico. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responderem ao questionário.

A população da pesquisa foi composta por 10 formadores da Seduc/RO, que atuaram durante o período de março a dezembro de 2020. Os critérios de inclusão foram os formadores envolvidos diretamente nas atividades de formação online durante a pandemia. Foram excluídos da pesquisa aqueles que não participaram das ações de formação online. A coleta de dados envolveu três etapas: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a aplicação do questionário online. A primeira etapa, a pesquisa bibliográfica, teve como objetivo identificar os principais modelos teóricos sobre autorregulação da aprendizagem, sendo realizada por meio da consulta a plataformas de pesquisa científica. A segunda etapa, a análise documental, visou identificar os documentos institucionais e os

regulamentos que orientaram a formação de professores durante o período pandêmico. Já a terceira etapa, a aplicação do questionário, buscou compreender as estratégias adotadas pelos formadores para a autorregulação de sua aprendizagem no contexto do ensino remoto.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), e consistiu em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira etapa, os dados foram organizados em uma tabela no Excel, separando-os em duas categorias principais: autorregulação da aprendizagem e metodologias de formação online. Em seguida, na fase de exploração do material, os dados foram detalhadamente analisados e classificados em categorias, por meio de codificação, a fim de identificar padrões e temas recorrentes nas respostas dos participantes. Na última fase, o tratamento dos resultados, foram feitas a interpretação e análise das respostas categorizadas, com foco nas estratégias de autorregulação e nas metodologias de formação adotadas pelos formadores.

A pesquisa também incluiu uma análise dos construtos temáticos relacionados à autorregulação, como planejamento, ativação, monitorização, controle/regulação e avaliação. Esses construtos orientaram a análise das respostas dos participantes e permitiram compreender os processos de autorregulação durante a formação online. A amostra da pesquisa foi composta por formadores da Gerência de Formação Pedagógica da Seduc/RO, que participaram da pesquisa em sua totalidade, com exceção dos técnicos que não atuaram diretamente na formação online durante a pandemia.

O fluxograma da pesquisa ilustra as etapas do estudo, que começaram com a revisão bibliográfica e a definição dos participantes, seguidas pela coleta de dados, análise dos dados e redação dos resultados. O cronograma de pesquisa estabeleceu que as etapas de coleta de dados e análise ocorreriam entre junho e setembro de 2024, com a redação final dos resultados prevista para janeiro de 2025.

3 RESULTADOS DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO PELOS FORMADORES DE RONDÔNIA

3.1 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Os resultados da análise do aporte teórico e metodológico buscou pesquisar o fenômeno da autorregulação da aprendizagem dos formadores da Gerência de Formação, destacando como se autorregularam para ofertar a formação continuada. A pesquisa documental revelou que, no período pandêmico, 4.195 professores do 6º ao 9º ano receberam a formação continuada. Desses, 774 eram professores de Língua Portuguesa, 329 de Língua Espanhola, 193 de Educação Física, 454 de Arte,

359 de Matemática, 771 de História, 623 de Geografia e 432 de Ciências da Natureza, todos pertencentes às 18 Coordenadorias distribuídas no estado de Rondônia.

3.2 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

3.2.1 O Planejamento dos Participantes na Perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem

O planejamento foi um dos pontos mais destacados pelos formadores em suas respostas. Na literatura sobre autorregulação da aprendizagem, o planejamento é visto como a primeira fase do processo cíclico que envolve a definição de metas e a escolha das estratégias adequadas para atingi-las (Zimmerman, 2000). Isso ficou evidente nas respostas dos formadores, que mencionaram a organização de horários, a participação em cursos e a busca por novos conhecimentos como parte essencial de seu planejamento.

Por exemplo, a flor Antúrio relatou que organizou seu tempo, incluindo períodos de descanso, o que remete à importância da gestão de tempo no processo de autorregulação, conforme apontado por Schunk (2005). A flor Crisântemo, por sua vez, destacou a importância de se reinventar como formadora, o que também está relacionado ao conceito de autorregulação como um processo contínuo de adaptação e ajuste das estratégias de aprendizagem (Zimmerman, 2013). Esses achados são consistentes com os modelos teóricos de Zimmerman, que enfatizam o papel da metacognição, onde o planejamento e a autorreflexão são ferramentas cruciais para o sucesso acadêmico.

3.2.2 Estratégias de Controle/Regulação dos Participantes na Perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem

As respostas dos formadores indicaram que as estratégias de controle e regulação da aprendizagem envolveram desde a substituição de atividades não produtivas, como o uso excessivo das redes sociais, até o uso de novas plataformas e tecnologias educacionais. A flor Antúrio, por exemplo, relatou a substituição do tempo nas redes sociais por estudos e a adoção de uma rotina com intervalos para atividades físicas. Essa abordagem alinha-se com as recomendações de Pintrich (2004), que argumenta que a autorregulação não se limita ao controle cognitivo, mas também envolve o controle emocional e comportamental.

A flor Crisântemo, ao buscar novas formas de formação, incluindo o uso de plataformas como o AVAMEC e IFRO, também refletiu a busca por formas de regulação externa que complementam a autorregulação. Isso é consistente com a teoria de Bandura (1991), que destaca a importância das crenças de autoeficácia e da interação entre o indivíduo e o ambiente na regulação do aprendizado.

3.2.3 Ativação dos Conhecimentos Prévios na Perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem

A ativação de conhecimentos prévios foi uma estratégia importante, conforme destacado pelas flores Antúrio, que utilizou gestão de tempo e heurística, e Crisântemo, que se dedicou à escuta ativa e empenho. Outras flores, como Hortência e Margarida, ativaram seus conhecimentos relacionados ao domínio de tecnologias e ferramentas pedagógicas.

3.2.4 Monitorização e Avaliação na Perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem

A monitorização e avaliação do processo de aprendizagem foi central para os formadores, com a maioria utilizando plataformas como Google Classroom e Moodle para acompanhar o progresso de suas formações. A flor Crisântemo indicou que a avaliação foi feita com base no cumprimento de prazos e observações das atividades dos alunos, o que se alinha com o conceito de avaliação formativa defendido por Black e Wiliam (1998), que argumentam que a avaliação contínua e o feedback são essenciais para a aprendizagem autorregulada.

As respostas indicaram que os formadores estavam cientes da importância de ajustar continuamente suas abordagens, o que também é um reflexo do modelo cíclico de autorregulação de Zimmerman (2000), que destaca a importância da reflexão e do ajuste das estratégias com base no feedback recebido.

4 DISCUSSÃO: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO NO ENSINO REMOTO

4.1 PLANEJAMENTO E AUTORREGULAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS DE ENSINO

O planejamento emergiu como uma das estratégias mais frequentemente mencionadas pelos formadores, refletindo a importância de estabelecer uma estrutura para a aprendizagem. Esse achado está em plena consonância com o modelo cíclico de autorregulação proposto por Zimmerman (2000, 2013), no qual a fase de planejamento constitui o ponto de partida para uma aprendizagem eficaz, sendo o momento em que o aprendiz define metas e seleciona as estratégias que considera mais adequadas para atingi-las. O planejamento, nesse sentido, não é apenas uma ação inicial, mas um indicador da intencionalidade e da autonomia do sujeito em seu processo formativo.

No contexto do ensino remoto, a ênfase no planejamento adquire uma dimensão ainda mais significativa. Conforme destacam Anderson e Dron (2011), o uso planejado das tecnologias educacionais é essencial para o êxito do processo de ensino-aprendizagem mediado por plataformas digitais. O relato dos formadores sobre o uso de agendas, cronogramas pessoais e organização do

tempo evidencia uma prática autorregulatória metacognitiva, que corrobora o entendimento de Tardif (2014), para quem o planejamento contínuo é uma competência fundamental da docência, especialmente em contextos de formação continuada. A articulação entre a autonomia profissional e a autorregulação, nesse caso, revela a importância de desenvolver, ao longo da trajetória docente, estratégias que sustentem o enfrentamento das demandas pedagógicas de maneira adaptativa e reflexiva.

4.2 ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E REGULAÇÃO NO ENSINO REMOTO

As estratégias de controle e regulação observadas nas respostas dos formadores evidenciam a complexidade do processo de autorregulação no contexto do ensino remoto. O uso de plataformas tecnológicas, aliado à gestão do tempo e à capacidade de adaptar os próprios comportamentos às exigências da formação online, alinha-se ao modelo de autorregulação descrito por Bandura (1991), particularmente nos subprocessos de autoobservação, julgamento e autorreação. Ao monitorar suas ações e ajustar seu engajamento de acordo com os resultados obtidos, os formadores mobilizaram processos cognitivos e motivacionais diretamente relacionados à autoeficácia, conceito central na teoria social cognitiva.

Além disso, a troca de experiências entre pares — mencionada como uma prática frequente e valorizada — reforça a dimensão social da aprendizagem autorregulada. Segundo Bandura (1991), a aprendizagem ocorre também por observação e modelagem, e os colegas de formação funcionam, nesse sentido, como modelos comportamentais que contribuem para o desenvolvimento de novas competências. A observação de práticas bem-sucedidas, associada à possibilidade de imitação e adaptação dessas práticas, constitui um mecanismo poderoso de aprendizagem em contextos coletivos. Como apontado por Imbernón (2010), a colaboração entre docentes promove um ambiente favorável à reflexão compartilhada, essencial para a reconfiguração das práticas em tempos de incerteza.

4.3 MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

A monitorização e avaliação, conforme descritas pelos formadores, foram aspectos fundamentais para a adaptação ao ensino remoto. O uso de ferramentas digitais como Google Meet e Moodle tornou-se não apenas uma necessidade técnica, mas uma estratégia pedagógica voltada à autorregulação do próprio ensino. Nesse contexto, a avaliação deixou de ser um momento isolado e passou a integrar o ciclo contínuo da aprendizagem autorregulada, conforme sugerido por Black e Wiliam (1998), para quem o feedback constante e a avaliação formativa são essenciais ao ajuste das estratégias de ensino e aprendizagem.

Essa prática se alinha, também, à fase de reflexão proposta no modelo de Zimmerman (2000), na qual o sujeito avalia seu desempenho e ajusta suas abordagens para futuras situações de aprendizagem. A experiência relatada por uma das formadoras, ao flexibilizar os critérios avaliativos durante a pandemia, demonstra a compreensão de que a autorregulação requer sensibilidade ao contexto e capacidade de adaptação. Trata-se de uma postura pedagógica em que o controle da aprendizagem não se exerce por meio de rigidez normativa, mas por meio da escuta ativa e do ajuste contínuo, em consonância com a lógica da formação continuada descrita por Tardif (2014) e Imbernón (2010).

A avaliação, nesse quadro, deixa de ser apenas uma medida de rendimento e passa a ser uma ferramenta de autorreflexão, tanto para os formadores quanto para os formandos. A possibilidade de repensar o próprio fazer pedagógico à luz dos dados coletados e das interações mediadas pela tecnologia reforça a dimensão metacognitiva do ensino remoto, integrando planejamento, execução e reflexão em um ciclo de aprimoramento constante — exatamente como descrito nos modelos contemporâneos de autorregulação analisados por Boruchovitch (2014).

5 CONCLUSÃO

A análise dos resultados da pesquisa revelou que os formadores adotaram uma variedade de estratégias para aprimorar seu conhecimento e adaptar-se ao contexto educacional imposto pela pandemia de COVID-19. A integração de tecnologias educacionais, aliada ao esforço para equilibrar estudos e bem-estar, foi um aspecto frequentemente mencionado, fornecendo uma visão significativa sobre as diferentes abordagens individuais adotadas pelos participantes para lidar com as exigências do momento.

No entanto, é importante destacar algumas limitações encontradas ao longo da pesquisa. Primeiramente, observou-se a não participação de alguns formadores no preenchimento do questionário, o que pode ter influenciado a representatividade da amostra. Além disso, ao realizar a busca de literatura, constatou-se a escassez de estudos que abordassem especificamente a autorregulação da aprendizagem no contexto dos formadores, o que revela uma lacuna relevante no campo de pesquisa sobre a prática pedagógica de formadores de professores.

Outro ponto a ser considerado é que, durante o período pandêmico, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc) implementou medidas paliativas para mitigar o impacto do desgaste emocional e psicológico dos formadores, buscando reduzir os efeitos da sobrecarga de trabalho. Contudo, mesmo com a flexibilização das condições de trabalho, foi possível perceber, nas respostas

dos participantes, a presença de sentimentos de cansaço e fadiga, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos formadores no contexto desafiador da pandemia.

Esses achados sugerem que, apesar dos esforços de adaptação e das estratégias adotadas para garantir a continuidade da formação, a experiência pandêmica expôs fragilidades tanto na formação de professores quanto na capacidade de gestão do trabalho educacional remoto. A pesquisa sublinha, portanto, a importância de políticas de apoio contínuo para os formadores, visando promover sua resiliência e garantir a efetividade das práticas pedagógicas em situações de crise.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T., & Dron, J. (2011). Teaching in the cloud: Using e-learning to foster community and collaboration. *Distance Education*, 32(1), 3-13. doi:10.1080/01587919.2011.565509.
- AUSUBEL, D. P. (2003). The psychology of meaningful verbal learning. *The Educational Forum*, 67(4), 364-370. doi:10.1080/00131720308984688.
- BANDURA, A. (1978). Reflections on self-efficacy. In: *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 11, pp. 1-45). New York: Academic Press.
- BANDURA, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L.
- BLACK, P., & WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102.
- BORUCHOVITCH, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais*, 14(3), 120-132.
- IMBERNÓN, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se à mudança e à incerteza*. São Paulo: Cortez Editora.
- PINTRICH, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x.
- SCHUNK, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. doi:10.1207/s15326985ep4002_3.
- TARDIF, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. (2013). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.