

Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física

Self-regulation learning strategies: contributions to the physical education students training

Luciana Toaldo Gentilini Avila e Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

Ana Margarida Veiga Simão

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.

Resumo

No atual século, vive-se o aparecimento de exigências educacionais que criam a necessidade do professor ensinar aos estudantes estratégias que lhe permitam aprender de forma eficaz os conteúdos escolares. Essas exigências, ao nível de conhecimentos e aprendizagens, estabelecem um desafio ao processo educativo, tanto para quem ensina como para quem aprende. No entanto, para que os professores possam dar oportunidade aos seus alunos aprenderem diferentes estratégias, é preciso que estes saibam utilizá-las durante as suas aprendizagens. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa, de cunho exploratório, foi de investigar se estudantes do último ano de um curso de formação de professores em Educação Física, utilizam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece. Foi aplicado a 33 estudantes o Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação e após a análise dos dados, verificou-se que 17 estudantes responderam que utilizam um pouco mais da metade das estratégias presentes no questionário. Infere-se que há necessidade de mais investimentos na formação dos futuros professores, buscando novas estratégias que possibilitem a esses aprenderem a autorregular os seus processos de aprendizagem, uma vez que, dessa forma, poderão utilizar diferentes métodos de ensino para qualificar a aprendizagem dos conteúdos pelos escolares.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; autorregulação da aprendizagem; formação inicial de professores; estudantes de educação física.

Abstract

Live in the present century the emergence of educational requirements that create the need for the teacher to teach students strategies to help you learn effectively school contents. These requirements, the level of knowledge and learning, issue a challenge to the educational process for the teacher and for the learner. However, for teachers to provide opportunities for students to learn different strategies is necessary that they know use them during their learning. The purpose of this exploratory research was to investigate whether students of a Physical Education course, use self-regulatory strategies to learn the course content. Knowledge Quest of Self-Regulation Strategies was applied to 33 students. After analyzing the data, it was found that 17 students answered using a little more than half of strategies in the questionnaire. It is inferred that there is need for more investment the training of future teachers, seeking new strategies that enable these learn to self-regulate their learning processes using different teaching methods to improve the learning of the school contents.

Keywords: Learning strategies; self-regulated learning; initial teacher training; physical education students.

1. INTRODUÇÃO

As exigências educacionais do século XXI, no âmbito dos conhecimentos e da aprendizagem, vêm estabelecendo desafios ao processo educativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende. De acordo com Dias e Veiga Simão (2007), a escola hoje precisa atender as necessidades dos estudantes, transcender a mera transmissão dos conteúdos e oportunizar o desenvolvimento de competências para que possam aprender de forma autônoma ao longo da vida.

Um dos processos que pode auxiliar no cumprimento dessas exigências, no campo da educação, é o investimento na autorregulação da aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem pode ser definida, conforme Schunk (2001), como um processo de autogerenciamento de pensamentos e comportamentos para se atingir um determinado objetivo de aprendizagem. Pode-se identificar que estudantes autorregulados para aprender apresentam características singulares em relação aos que não apresentam graus elevados de autorregulação. São considerados estudantes autorregulados aqueles que apresentam um comportamento ativo durante o processo de aprendizagem e utilizam diferentes estratégias na obtenção de suas metas e objetivos escolares (Veiga Simão, 2004).

64

O estudante, para atingir graus mais elevados de autorregulação, precisa ter tido, na maioria das vezes, oportunidades para desenvolver certas competências. Um dos locais propícios para tal é a escola e também a universidade, com a presença de professores capazes de aprender e ensinar de forma autorregulada nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar (Rosário, Veiga Simão, Chalita, & Grácio, 2008). Sendo assim, para termos professores estratégicos e que ensinem estratégias aos seus alunos é necessário o investimento na formação profissional desses, para que, ao chegarem à escola, consigam, através de diferentes métodos de ensino, oportunizar aos alunos aprenderem a utilizar estratégias apropriadas às diferentes tarefas de aprendizagem (Rosário, Nuñez, & González-Pienda, 2006).

Uma das disciplinas que compõem o currículo escolar e que pode oportunizar aos estudantes desenvolverem competências autorregulatórias para aprender é a disciplina de Educação Física. Dessa forma, considerando a relevância do ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem na escola, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo exploratória, com o objetivo de analisar se

estudantes do último ano de um curso de licenciatura em Educação Física, relatam utilizar estratégias de autorregulação para aprender os conteúdos que o curso oferece.

2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS PARA APRENDER

O termo autorregulação da aprendizagem se origina de uma construção abrangente que pode envolver maiores ou menores graus de autorregulação nos diferentes domínios da vida. Pode-se regular não só a aprendizagem escolar ou acadêmica, mas o estado de saúde, com a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis, regular o estresse durante o dia, entre outros (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Identifica-se na literatura que o interesse científico na investigação da autorregulação da aprendizagem no ambiente escolar/acadêmico surgiu na década de 1980, com a finalidade de identificar como os estudantes se tornavam responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Um dos cientistas pioneiros nesse assunto foi Zimmerman (2013), o qual a define como o grau em que os estudantes atuam a nível metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os seus processos de aprendizagem dos conteúdos escolares. No nível comportamental os estudantes procuram selecionar, estruturar e criar ambientes para beneficiar o seu processo de aprender; são metacognitivos porque utilizam estratégias para planejar, organizar, automonitorar e autoavaliar suas aprendizagens; e são motivados porque se sentem autoeficazes, autônomos e competentes para aprender em diferentes tarefas.

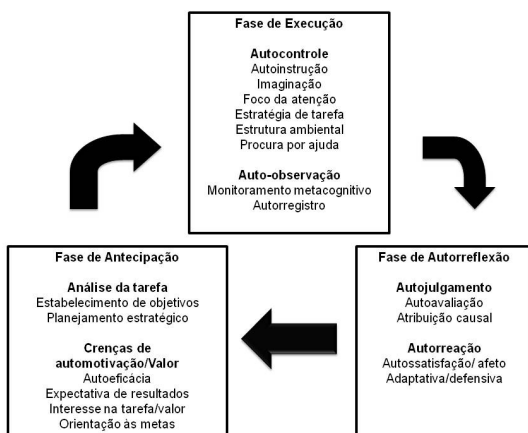
A autorregulação da aprendizagem não pode ser confundida como uma capacidade mental ou uma competência de desempenho acadêmico, pois ela se caracteriza por ser um processo autodirigido em que o aprendiz tem a chance de transformar suas capacidades mentais em competências acadêmicas (Zimmerman 2001, 2002). Esse processo autodirigido é apresentado por Zimmerman (2002, 2013) através de três fases que acontecem de forma cíclica ao longo da aprendizagem: fase de antecipação; fase de execução; e fase de autorreflexão (Figura 1).

Na fase de antecipação o estudante analisa a tarefa e observa o ambiente de aprendizagem, estabelece metas e objetivos pessoais e elabora um planejamento estratégico para o alcance dos objetivos. O estabelecimento de metas é considerado um dos processos mais importantes num comportamento autorregulado. Ao estabelecer metas o estudante passa a ter um ponto de referência, que o ajuda a avaliar a eficiência de suas ações enquanto aprende (Veiga Simão & Frison, 2013).

Na fase de execução, o planejamento estratégico, elaborado na fase anterior, é posto em ação, paralelamente ao controle da atenção e do esforço dedicado à tarefa. Os dois principais processos que influenciam essa fase são o autocontrole e a auto-observação dos aspectos do comportamento. O autocontrole pode ser definido como a capacidade do estudante manter a concentração e interesse na tarefa, seguindo comandos e diretivas próprias. Já a auto-observação permite ao estudante monitorar as ações exercidas durante o seu processo de aprendizagem (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Na fase de autorreflexão o estudante realiza um balanço reflexivo sobre sua aprendizagem e a efetividade do seu planejamento estratégico no alcance dos objetivos e metas traçados. Quando o estudante avalia que seus objetivos e metas não foram alcançados, pode alterar sua abordagem e fazer os ajustes necessários no comportamento, no ambiente e nos fatores sociais, buscando estabelecer um ambiente propício a um novo investimento de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1998).

FIGURA 1
Fases e subprocessos de autorregulação da aprendizagem (Adaptado, Zimmerman 2013)



As fases da autorregulação descritas por Zimmerman (2002, 2013) estão representadas em blocos distintos, como mostra a Figura 1, apenas para fins didáticos, uma vez que as mesmas não acontecem de forma isolada, mas sim estabelecendo relações de parceria entre uma e outra (Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012). Através dessas fases, pode-se identificar que a forma cíclica como se apresentam, representa a oportunidade que o estudante tem de agir de forma ativa e autônoma¹ durante o seu aprender. Rever o planejamento estratégico, monitorar os esforços, avaliar e alterar comportamentos, sentimentos e pensamentos para o alcance das metas, são alguns dos processos iniciados pelos estudantes autorregulados e que demonstram que esses são mais controladores do que controlados pelos outros, nas suas experiências de aprendizagem (Zimmerman, 1998).

As principais características de um estudante autorregulado são: papel ativo e consciente durante o processo de aprendizagem e utilização de estratégias aliadas a metacognição (Zimmerman, 2002). A metacognição pode ser definida como a consciência e o controle que o sujeito possui de seu próprio conhecimento e atividade cognitiva (Lopes da Silva, 2004).

Um dos locais suscetíveis para os estudantes desenvolverem a sua metacognição é na escola através do ensino de estratégias que favoreçam a sua aprendizagem. Nesse ambiente, o conhecimento metacognitivo auxiliará o aluno a desempenhar um papel mais ativo e reflexivo para aprender (Dias & Veiga Simão, 2007). O uso das estratégias retira o aprendiz de um papel passivo, posicionando-o como sujeito de sua própria aprendizagem. Tais estratégias podem ser definidas, segundo Veiga Simão (2005, p.264), como as

(...) operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem diversos processos de aprendizagem escolar e através delas, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função dos objetivos previamente traçados ou exigidos pelas especificidades da tarefa.

Acredita-se que cabe ao professor ajudar o aluno a ser mais autônomo na sua aprendizagem, a identificar quais as melhores estratégias empregar e como enfrentar os desafios que podem aparecer até atingir seus objetivos. As estratégias

¹ Entende-se autonomia como “[...] a possibilidade que tem o estudante de autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos que persegue e das condições do contexto que determinam a consecução desses objetivos” (Veiga Simão, 2004, p. 82).

ensinadas aos estudantes podem ser do tipo comportamental, metacognitivo/cognitivo e motivacional. As estratégias do tipo comportamental auxiliam o estudante a controlar o tempo, a organizar o material e o local de estudo e a saber quando solicitar ajuda aos mais experientes quando necessário (professor, colega ou familiares). As estratégias metacognitivas/cognitivas se referem ao conhecimento do estudante em relação a como, quando e onde utilizar os diferentes tipos de estratégias (memorização, organização, elaboração), assim como tomar consciência das demandas da tarefa proposta, a planejar estratégias para resolver as situações apresentadas, a avaliar os procedimentos escolhidos e os resultados alcançados. Por último, as estratégias motivacionais auxiliam os estudantes na compreensão das razões que movem os seus esforços para aprender (o que querem e onde querem chegar), assim como os auxiliam a lidar com o sucesso e o fracasso, com a ansiedade e com possíveis desmotivações (Lopes da Silva, 2004).

Porém, é importante ao professor que deseja ensinar estratégias de aprendizagem, uma formação competente para isso, o que se refere a ter conhecimento de como as utilizar, de seus benefícios para aprender e como ensinar aos alunos. Uma das alternativas para que os professores sejam mais autorregulados para aprender e escolher os melhores métodos para ensinar, é inserir as estratégias de aprendizagem ao longo do curso de formação (Veiga Simão, 2006).

68

3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A atualização dos currículos dos cursos de licenciatura precisa estar constantemente em transformação. As instituições formadoras de professores precisam pensar em estratégias, de médio e longo prazo, para formar profissionais competentes frente mudanças sociais (Aimaretti, 2015). Uma maneira de se pensar os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil, seria objetivando uma formação em que os futuros professores sejam provocados a autorregular a forma como aprendem os conteúdos que o curso oferece, para que, futuramente, tenham também competências para ensinar seus alunos a autorregular os processos de aprendizagem.

Segundo Tani (2011) a expressão Educação Física pode ser utilizada para designar no mínimo quatro termos: disciplina curricular, curso de preparação profissional, profissão e área de conhecimento. Enquanto disciplina curricular,

conforme coloca Betti (1991), a Educação Física está presente no currículo das escolas desde o século XIX. Porém, somente entre os anos de 1930 e 1945 foi que pela primeira vez na história do país, a Educação Física se tornou uma prática obrigatória na escola. Atualmente, essa disciplina está prevista na Lei de diretrizes e bases para a educação nacional (LDBN), no artigo 26, que consta “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (Lei 9.394, 2013).

De acordo com o art. 3º da resolução nº7 do Conselho Nacional de Educação,

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Sendo assim, pode-se identificar que essa disciplina também possui conteúdos próprios, aqueles vinculados ao movimento humano, mas que precisam ser ensinados para além de simples conhecimentos.

Frente à perspectiva exposta, acredita-se na autorregulação da aprendizagem como um caminho para auxiliar os professores a não só proporcionar conhecimentos relativos aos seus conteúdos curriculares, mas também ensinar os processos pelos quais os estudantes podem alcançar o conhecimento, ou seja, proporcionar o ensino de estratégias de autorregulação para que possam ter a chance de agir de forma mais ativa e consciente durante o processo de aprendizagem (Veiga Simão, 2005).

4. MÉTODO

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, investigar se estudantes do último ano de um curso de formação de professores em Educação Física, referem que utilizam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece, optou-se por utilizar procedimentos de uma pesquisa do tipo exploratória (Piovedan & Temporini, 1995). A pesquisa exploratória pode ser

utilizada quando o assunto investigado é pouco ou mal resolvido. Permite a obtenção de informações de um possível campo de estudo, por exemplo, após o levantamento de dados desta pesquisa pode-se propor intervenções tanto nos cursos de graduação como dentro da escola, melhorando o conhecimento sobre o tema abordado.

Os participantes deste estudo foram 33 estudantes, sendo 17 homens e 16 mulheres, do 7º semestre de um curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública localizada na região sul do país. A participação dos estudantes se deu de forma voluntária e foi permitida a divulgação dos dados coletados através de um termo de consentimento livre e esclarecido.

5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi utilizado o Questionário de conhecimentos das estratégias de autorregulação (CEA) (Rosário *et al.* 2007). O CEA é composto por 10 perguntas de múltipla escolha, com três opções de resposta, sendo uma considerada a resposta que mais define o estudante que utiliza estratégias de autorregulação. As perguntas do questionário permitem que o estudante refira se utiliza estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e de gestão de recursos durante a aprendizagem.

70

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise das respostas dos questionários, pode-se observar na Tabela 1 que 17 estudantes responderam utilizar mais da metade, entre 6 a 8 estratégias presentes no CEA. Por outro lado, 7 estudantes responderam utilizar 4 ou menos dessas estratégias. Vale destacar que nenhum estudante relatou utilizar 10 ou 9 das estratégias.

O número de estudantes que relatou utilizar cada uma das estratégias do CEA encontra-se na Tabela 2. Nessa análise optou-se por classificar a estratégia de gestão de tempo, presente no questionário, como uma estratégia metacognitiva, uma vez que gerir o tempo está relacionado com um trabalho metacognitivo de analisar as demandas da tarefa e pensar em um planejamento para resolver as situações apresentadas a partir de um determinado período de tempo (Lopes da Silva, 2004).

TABELA 1

Total de respostas ao questionário

Nº de estratégias	Nº de estudantes
1	1
2	2
4	4
5	10
6	12
7	3
8	2

Observa-se que as questões referentes às estratégias do tipo metacognitivo e motivacional, de número 8, 10 e 9, respectivamente, foram as que obtiveram o maior número de respondentes. A questão de número 8, com 24 respondentes, versa sobre a importância da busca de ajuda perante uma dificuldade na tarefa de aprendizagem. Esses resultados corroboram aos achados de Serafim e Boruchovitch (2010), os quais encontraram em estudos nacionais, investigando a estratégia de pedir ajuda, ser essa a estratégia mais utilizada pelos estudantes brasileiros quando se deparam com alguma dificuldade. Apesar de alguns estudantes deixarem de pedir ajuda por relacionar tal estratégia a um padrão de dependência no comportamento, a perspectiva da autorregulação da aprendizagem rompe com essa ideia e a considera como uma estratégia importante para lidar com as situações de dificuldade, principalmente quando o estudante consegue determinar conscientemente quando a ajuda se faz necessária (Serafim & Boruchovitch, 2010).

A questão 10, com 22 respondentes, trata da procrastinação. A procrastinação não é um traço de personalidade do sujeito, mas um comportamento influenciado por situações ambientais (Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012). Procrastinar significa adiar alguma coisa que se tem a fazer, sendo esse um comportamento prejudicial para a vida acadêmica dos estudantes. No caso dos estudantes desta pesquisa, mais da metade relatou saber que dividir as tarefas em partes é uma estratégia que ajuda a concluí-las com mais êxito, evitando a desmotivação. Algumas pesquisas apontam uma correlação negativa entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem (Costa, 2007; Monteiro, 2009).

TABELA 2

Número de estudantes e a utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Estratégia	Questão	Resposta	Nº de estudantes
Cognitiva	1. Antes de começar a fazer qualquer tarefa (prova, trabalho) é importante:	Pensar nos objetivos e metas e considerando os recursos pessoais fazer um plano para alcança-los.	4
	2. Para tirar apontamentos que sejam eficazes para estudar e preparar os exames, é importante:	Apontar os aspectos mais importantes e completá-los em casa com outras informações.	8
	3. Sublinhar é uma técnica de estudo cuja função principal é:	Selecionar a informação mais importante depois de ler e compreender o texto.	5
	4. Os resumos e os esquemas têm como objetivo:	Organizar e elaborar de forma pessoal a informação, hierarquizando-a segundo o nível de importância.	1
Metacognitiva	5. Um aspecto fundamental no estudo é a organização e a gestão do tempo, o que implica em:	Elaborar horários pessoais que incluem o tempo de estudo diário, de preparação para os exames, de trabalhos, de lazer...	6
	6. Para aprender e estudar um texto, é importante memorizar de forma compreensiva, o que implica:	Relacionar a nova informação com os conhecimentos anteriores, procurando estabelecer ligações.	7
	7. Na preparação dos exames, deve-se:	Ter em conta o tipo de exame, já que as estratégias de estudo devem adequar-se ao mesmo.	2
	8. No estudo pessoal, a procura de ajuda perante uma dificuldade, considera-se:	Uma maneira construtiva e muito importante de resolver os problemas quando não o conseguimos sozinhos.	24
	9. Depois de realizar um trabalho; um exame ... deve-se:	Analisar o que se fez e os resultados, para tirar conclusões e melhorar.	17
Motivacional	10. Para evitar a procrastinação (adiar as tarefas de estudo para mais tarde) o melhor é:	Dividir a tarefa em pequenas metas e repartir o tempo para cada uma.	22

A questão 10 procura identificar se os estudantes sabem o que melhor fazer após a realização de um teste. Os 17 estudantes que responderam utilizar tal estratégia, dizem saber que se deve analisar os resultados de um teste de forma a elaborar melhores conclusões sobre as suas aprendizagens.

As demais questões do questionário obtiveram índices muito baixos de respostas. As questões 2, 6 e 5, com número de respondentes de 8,7 e 6, respectivamente, tratam das estratégias de realizar apontamentos durante as aulas, como compreender os textos lidos e como gerir e organizar o tempo de estudo. Os números obtidos demonstram que poucos dos estudantes questionados têm conhecimento que essas estratégias podem auxiliá-los a obter melhores resultados acadêmicos.

As questões 3,1,7 e 4, com respectivamente 5,4,2 e 1 respondentes, estão relacionadas, em sua maioria, com estratégias cognitivas, como saber utilizar a estratégia de sublinhar as informações mais importantes de um texto, definir objetivos para iniciar uma tarefa, saber escolher as melhores estratégias dependendo do tipo de exame aplicado e saber que utilizar resumos e esquemas auxiliam na melhor compreensão do material de estudo. Destaca-se desses resultados, a questão de número 1, relativa aos objetivos. Apenas 4 estudantes relataram pensar na definição dos objetivos antes de iniciar a tarefa para poder controlá-la e adequá-la aos processos durante a realização da mesma.

Conforme os resultados encontrados com a aplicação do CEA, pode-se observar que a maioria dos estudantes relata ter maior conhecimento apenas das estratégias de pedir ajuda, evitar procrastinação e revisar os testes. A autorregulação da aprendizagem é considerada um processo multidimensional, envolvendo tanto dimensões cognitivas, metacognitivas e motivacionais (Zimmerman, 2013). Logo, o estudante precisa gerenciar todos esses processos para agir de forma autorregulada perante a sua aprendizagem.

Observa-se, que os dados obtidos nesta pesquisa são inquietantes, se forem analisados na perspectiva do ensino de estratégias de autorregulação. Os dados revelam que metade dos estudantes não refere ter o conhecimento necessário sobre a utilização de estratégias para auxiliar as suas aprendizagens. Logo, entende-se que poderão ter dificuldades em mobilizá-las nos alunos ao atuarem como docentes. Fala-se nessa preocupação, tendo em vista que as exigências

educacionais atuais requerem professores que proporcionem aos seus alunos serem autônomos, estratégicos e motivados nas suas aprendizagens (Veiga Simão, 2006).

Pensa-se que uma das formas de tentar modificar esse cenário é investir nos cursos de formação de professores de Educação Física. Os currículos e os docentes das licenciaturas, de uma forma geral, deveriam estar preocupados em ensinar os estudantes, futuros professores, a aprenderem a ensinar a partir de suas reflexões sobre as diferentes aprendizagens que desenvolvem ao longo das disciplinas do curso. Esse exercício de autorreflexão poderá ajudá-los a aplicar esses conhecimentos adquiridos a situações mais precisas de sua prática docente.

7. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo explorar se os estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física, relatam conhecer e utilizar estratégias de autorregulação que facilitem o aprendizado dos conteúdos específicos do curso. Conforme os resultados, a maioria desses estudantes relatou conhecer apenas algumas estratégias. Uma das possíveis interpretações é que eles ainda não tiveram a oportunidade de, pelo menos, refletir sobre a importância dessas para uma aprendizagem efetiva.

74

O fato de não conhecerem ou não usarem estratégias autorregulatórias pode representar uma barreira às futuras intervenções na escola, na medida em que poderá dificultar o ensino destas aos alunos. Sendo assim, para que se possa alcançar às metas educacionais vigentes, precisa-se investir na formação dos professores. Os professores precisam ser formados para, ao mesmo tempo em que refletem sobre o seu processo de aprendizagem, aprendam a transpor esses conhecimentos para o processo de ensino dos conteúdos de sua disciplina, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais significativa a seus alunos.

Por fim, conforme dito anteriormente, esta pesquisa serviu para um maior conhecimento da realidade da formação docente dos professores de Educação Física no Brasil. Acredita-se na necessidade de outras investigações no plano da formação dos estudantes, bem como, publicação de artigos como este, para que se tenha consciência da necessidade da utilização de estratégias para aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

- Alberto Aimaretti, E. S. (2015). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Ibero-americana de Educación*, 67(2), 131-142. <http://www.rieoei.org/deloslectores/6771Alberto.pdf>
- Betti, M. (1991). *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (2013). Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (8ªed). Brasília: Edições Câmara.
- Resolução n.7, de 31 de março de 2004. (2004). Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Recuperado em 1 de junho de 2012, de <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>.
- Costa, M. D. (2007). *Procrastinação, auto-regulação e gênero*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- Dias, P. D., & Veiga Simão, A. M. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá (Orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem* (pp.93-130). Portugal: EDUCA.
- Lopes da Silva, A. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, A. M. & Veiga Simão (Orgs.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.17-39). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. P. (2009). O estudo do (in) sucesso a matemática no 6º e 9º ano de escolaridade: autorregulação e procrastinação. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia. (2014). Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(4), 450-462.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318-325.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45(3), 269-287.
- Rosário, P., Mourão, R.; Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje em la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- Rosário, P., Nuñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *Cartas do Gervásio o seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na Educação Superior*. Campinas: Almerinda S.A.

- Rosário, P., Veiga Simão, A. M., Chalita, E., & Grácio, L. (2008). Auto-regular o aprender que espereita nas salas de aula. In M. Abrahão, M. (Org.), *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp.115-132). Porto Alegre: PUCRS.
- Sampaio, R., Polydoro, S., & Rosário, P. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, 42, 119-142.
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk. *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.125-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 225-235) New York: The Guilford Press.
- Serafim, T., & Boruchovitch, E. (2010). O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 159-171.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão (Orgs.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.77-94). Porto: Porto Editora.
- 76
- Veiga Simão, A. M. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.263-287). Lisboa: Relógio d'água Editores.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp.192-206). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 02-20.
- Tani, G. (2011). Perspectivas para a Educação Física escolar. In G. Tani. *Leituras em educação física: retratos de uma jornada* (pp.251-266). São Paulo: Phorte.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp.1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk. *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.

