

TRABALHAR E ESTUDAR SOB A LENTE DOS PROCESSOS E ESTRATÉGIAS DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹

Pedro Rosário, Rosa Mourão, Ana Salgado, Ângela Rodrigues, Cândida Silva,
Carina Marques, Liliana Amorim, Sandrine Machado
Universidade do Minho, Portugal

José Carlos Núñez, Júlio González-Pienda
Universidade de Oviedo, Espanha

Fuensanta H. Pina
Universidade de Murcia, Espanha

Resumo

A ética de trabalho está no topo da agenda educativa. A literatura, mas também a prática dos docentes, sugerem que a promoção da autonomia e a responsabilização dos alunos é um eixo estruturante no processo de aprendizagem dos alunos independentemente do ciclo de ensino. Neste trabalho, discutimos o conceito de auto-regulação da aprendizagem, a sua relevância na aprendizagem, e também algumas implicações e desafios que este construto levanta à prática educativa. Elaboramos ainda sobre a possibilidade de os professores ensinarem e treinarem com os alunos estratégias de auto-regulação da aprendizagem com vista a incrementarem o seu sucesso educativo.

PALAVRAS-CHAVE: *Ética de trabalho, auto-regulação da aprendizagem, sucesso educativo.*

“Lorpídio Morcão chegava sempre a horas às aulas, as más-línguas diziam que saía de casa umas quatro horas antes, apesar de viver apenas a um quilómetro da escola. A velocidade com que percorria a distância era assustadora e até os caracóis desistiram de fazer corridas com ele: ganhavam sempre. Estava nas aulas sempre a olhar para ela, a morte da bezerra, é claro! Entrelinha-se com os seus pensamentos. Qualquer mosca servia para lhe desviar a atenção das actividades da aula. Estar atento nas aulas, escrever apontamentos ou seguir as leituras pelo texto de apoio exigia muito esforço, e o Lorpídio gostava pouco de fazer aquilo que lhe custava. Talvez por isso, o seu caderno conseguia chegar em branco ao fim do período. Lorpídio dobrava-lhe a espinha, assim sempre era mais portátil, e levava-o sempre para a aula, possivelmente só para não dizerem que vinha de mãos e cérebro a abanar. Depois das aulas, quando chegava a casa, nunca sabia o que precisava de estudar, nem que trabalhos de casa estavam marcados para os dias seguintes. Talvez por isso rara-

Morada (address): Pedro Rosário. Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-049 Braga, Portugal. Email: prosario@iep.uminho.pt.

¹ Agradecimentos: Este trabalho foi possível com o subsídio de investigação concedido pela F. Ramada, Aços e Indústrias, S.A.

mente estudava. Estudar o quê? Para quê? Porquê? Estas perguntas difíceis deixava-as sempre para depois, para quando estivesse descansado. Felizmente para ele, isso nunca acontecia.”

(Rosário, 2002a, pp 73-74)

Introdução

O provérbio *nihil sine labore* (nada sem trabalho) ilustra de uma forma clarividente a necessidade do esforço e do empenho na produção de qualidade, contrariando uma lógica facilitista e vazia de substância. O caminho da realização das tarefas está polvilhado de boas intenções, mas, definitivamente, a meta só é cruzada fruto de um esforço resistente e continuado. As questões da ética de trabalho estão no topo da agenda educativa, também porque, de um modo geral, os resultados escolares dos alunos espelham debilidades funcionais na arquitetura do processo de aprendizagem, dado que é corroborado pela insatisfação generalizada dos empregadores quanto ao desempenho laboral dos jovens escolarizados. Urge promover no sistema educativo uma ética de trabalho partilhada por todos os parceiros do processo: pais, professores e alunos. Não é possível equipar os alunos para as exigências de um trabalho autónomo e responsável sem a sua convivência e empenhamento comprometido. Neste sentido, discutiremos nas próximas páginas um construto com evidentes implicações no aprender e no crescer: a auto-regulação da aprendizagem.

Auto-regulação da aprendizagem: teoria e investigação

O termo auto-regulação da aprendizagem é um conceito guarda-chuva que subsume a investigação em torno das estratégias de aprendizagem, da metacognição, dos objectivos de aprendizagem, e, obviamente, da motivação dos alunos. O prefixo “auto” acentua o papel agente do sujeito no seu processo de aprendizagem. Esta ideia foi cunhada na literatura como *Will & Skill*, entendidas como as duas faces de uma mesma moeda, e, como tal, inseparáveis (Pintrich e De Groot, 1990). Uma fatia muito substantiva dos alunos conhece muito mais estratégias de aprendizagem do que as que utiliza, habitualmente, no seu estudo e aprendizagem, tal como sabe que deve cuidar a higiene oral lavando os dentes, pelo menos, duas vezes por dia, o que não quer dizer necessariamente que o faça. A tónica meramente informativa nas diversas campanhas, presumivelmente preventivas, já demonstrou a sua ineficácia nos diferentes domínios com danos gravíssimos. Conhecer é fundamen-

tal para mudar, mas não é suficiente. Por estes motivos o "Conhecer" e o "Querer", têm de caminhar lado a lado para que avancemos na direcção do "Aprender".

Todos possuímos uma panóplia de potenciais objectivos e acções que, em algum momento, competem entre si dividindo a nossa atenção. Os objectivos que escolhemos e o empenho colocado no sentido de os alcançarmos nutrem a nossa motivação. Os alunos têm de conhecer as estratégias de aprendizagem que lhes facilitam a tarefa de aprender, mas têm também de querer ser aprendizes efectivos. A tarefa dos educadores, neste particular, orienta-se no sentido, quer de os iniciar no domínio das estratégias de aprendizagem - para tal, os pais e docentes, têm de as conhecer, dominando os conceitos -, quer de os incentivar a assumirem a responsabilidade pelo seu aprender (Corno e Xu, 2004).

Auto-regulação da aprendizagem subsume os conceitos de motivação e cognição, enfatizando a sua interrelação. Apresenta um carácter motor sublinhando a agência do sujeito como um requisito para aprender. A literatura da área apresenta, tal como face a muitos conceitos no domínio da psicologia da educação, várias abordagens ao conceito; no entanto, todas as leituras sugeridas descrevem a forma como as pessoas enfrentam os problemas, aplicam as estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços (Boekaerts e Corno, 2005; Rosário, 2004; Zimmerman, 2000).

A auto-regulação da aprendizagem: implicações na prática educativa

Dominar o conceito de auto-regulação da aprendizagem e as suas implicações na aprendizagem é especialmente importante para os educadores porque o trabalho educativo envolve um processo desenvolvimental onde os dois pilares da auto-regulação – escolha e controlo – jogam um papel decisivo. Auto-regulação da aprendizagem não significa que o conhecimento e a aprendizagem preexistam na mente ou na personalidade do sujeito; pelo contrário, o modelo auto-regulatório defende que os sujeitos exercitam algum tipo e grau de controlo sobre a sua aprendizagem em contexto, nas diferentes relações e situações com as quais se enfrentam nos seus percursos de vida (Zimmerman e Schunk, 2001). Um óculo psicológico ajudará, estamos certos, os diferentes educadores a analisarem as estratégias dos alunos, a sua motivação e a atitude global, nutrindo-as de profundidade. Este olhar mais substantivo sobre o aprender, permitirá desenhar abordagens educativas mais ajusta-

das aos educandos e, no caso concreto dos docentes, a implementar um processo de ensino aprendizagem que seja promotor de aprendizagens mais significativas (Mourão, 2004; Rosário, 2004).

Acreditamos que todos os alunos conseguem auto-regular os seus processos de aprendizagem, ou seja, todos são capazes de desenvolver determinados comportamentos de acordo com a especificidade dos contextos em função dos seus objectivos. No entanto, como é compreensível, nem sempre o fazem de uma forma intencional ou no sentido de uma aprendizagem mais qualitativa. Um aluno que não quer realizar uma prova de avaliação, porque não se sente preparado, pode conseguir convencer a família de que está doente, motivo suficiente para faltar à escola, simulando sintomas apoiados em dores de barriga incapacitadoras, corroboradas por uma voz convincente a meia-haste. Este é um comportamento auto-regulado, uma vez que o aluno estabeleceu objectivos, avaliou os recursos e desenvolveu um conjunto de acções que o conduziram com sucesso à meta pretendida. No entanto, como é bem visível neste exemplo, não basta estimular comportamentos auto-regulados, os educadores têm também de se preocupar com o sentido de tais comportamentos...

Os processos de auto-regulação da aprendizagem dos alunos podem ser estimulados em três vectores que não são disjuntivos: indirectamente através da sua experiência, directamente através da instrução, e a partir da prática intencionada (Schunk, 2001). A primeira situação caracteriza as múltiplas experiências intuitivas dos alunos. Por exemplo, alunos que descubram as vantagens de fazer revisões da matéria antes dos testes, dando aulas no seu quarto a habitantes de peluche, ou que decidem fazer índices nos seus cadernos diários, a exemplo do que ocorre com o manual da disciplina. Fazem-no porque ouviram ou viram alguém fazer, ou, pura e simplesmente, porque pensaram no assunto e decidiram experimentar. Na segunda alternativa apresentada, as estratégias e os procedimentos auto-regulatórios são ensinados explicitamente aos alunos. Neste caso, professores, pais ou outros educadores podem, por exemplo, ensinar como sublinhar, como estabelecer um objectivo ou como organizar os diferentes passos de um trabalho de projecto. Esta instrução das estratégias de aprendizagem, se bem recheada de aplicações e exemplos práticos, incrementa a compreensão dos alunos sobre a importância de utilizar determinadas estratégias ou rotinas processuais auto-regulatórias, e promove a qualidade das aprendizagens. Por último, a auto-regulação pode também ser musculada através de práticas educativas intencionais, por exemplo, a realização de *portfólios* ou trabalhos de projecto onde as diferentes etapas do processo de concepção e

elaboração são explicitadas e avaliadas. Se a fase de planificação das tarefas de um determinado projecto for descurada, a fase de execução das tarefas pode estar comprometida tal como a subsequente avaliação... Globalmente, estes três momentos contribuem para o desenvolvimento dos processos auto-regulatórios (cf. Rosário, 2004). Mais concretamente, os dois últimos momentos devem ser intencionalizados pelos educadores, proporcionando instrução ou actividades que elicitem os processos auto-regulatórios, mas, sobretudo, espaços de reflexão sobre as estratégias e metodologias utilizadas (Mourão, 2004; Rosário, 2004).

A auto-regulação da aprendizagem não pode reduzir-se a uma lista de passos pré-formatados ou a um menu de estratégias de aprendizagem pronto a usar, uma vez que a própria essência do conceito exige uma implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem tendo em atenção o contexto e as constricções específicas onde essa aprendizagem decorre. Neste sentido, a gestão dos recursos, do tempo, das relações com os pares, entre outros exemplos, têm de ser equilibrados com a gestão da motivação, das estratégias e dos afectos. Os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de acções, mas adaptam-se às condições, e decidem em face dos diferentes problemas com que se deparam (Zimmerman, 2002). Esta é, aliás, a tônica que caracteriza o núcleo do comportamento auto-regulatório: adoptar respostas flexíveis aos problemas e obstáculos que se lhe deparam, sustentando percepções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planeado sem, contudo, perder de vista os objectivos desenhados. Este padrão comportamental permite-lhes, por exemplo, realizar actividades onde possam experienciar sucesso, incrementando os seus níveis de auto-eficácia. Por este motivo, os educadores deveriam pensar em que medida a interacção educativa, independentemente do papel (encarregados de educação, professores...) favorece o eclodir deste perfil comportamental investido na tarefa.

Existe, obviamente, uma multiplicidade de motivos a montante de um "não querer trabalhar ou estudar." Podemos, por exemplo, identificar alunos com uma competência cognitiva limitada que lhes dificulta a tarefa de acompanhar as aprendizagens desenvolvidas na aula; alunos que não acreditam na sua capacidade para ultrapassar os obstáculos desinvestindo antes de iniciar a tarefa; alunos que não querem enfrentar-se com as suas responsabilidades; ou ainda outros que não encontram nas aprendizagens argumentos que os motivem suficientemente... Contudo, estes breves exemplos não pretendem esgotar a paleta de motivos que, a montante, interferem com a aprendizagem (Rosário, 2005).

Os alunos que apresentam dificuldades severas na leitura, podem conseguir descodificar o texto, mas a lentidão com que o fazem compromete, amiúde, a sua compreensão do mesmo e o seu progresso na aprendizagem. Outros alunos com dificuldade no cálculo, talvez até consigam entender a lógica de resolução de um algoritmo específico depois de muito treino na sala de aula, mas apresentarão, por certo, muitas dificuldades na resolução de outros problemas onde seja preciso transferir as aprendizagens realizadas, inovando. Estas dificuldades vão-se agravando à medida que a exigência de compreensão cresce. As lacunas emergentes dificultam, compreensivelmente, o processo de ensino-aprendizagem com implicações evidentes na sala de aula. Os alunos que apresentam este perfil de dificuldades de aprendizagem, não se sentem bem na sala de aula e, frequentemente, drenam esse desconforto perturbando o normal desenvolvimento da aula. No entanto, muitos destes alunos, com um adequado suporte instrutivo, podem alcançar níveis de rendimento que os satisfaçam, ainda que parcos. Este não é, contudo, o cenário educativo mais frequente. Habitualmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou apenas com baixo rendimento, sentem-se mal por não conseguirem acompanhar os seus colegas, e abandonam o processo de aprendizagem desistindo de estudar e de querer aprender.

Good e Brophy (1997) sugeriram, após uma extensa revisão da literatura, que os alunos de baixo rendimento necessitam de uma monitorização e de um apoio suplementares na sua aprendizagem, não só de um trabalho individualizado na sala de aula. Estes alunos deveriam ser alvo, não apenas de tempo suplementar para resolver as tarefas apresentadas aos demais colegas, ou de um perfil de tarefas "mais acessível", mas também de formatos instrutivos diferenciados, adequados às suas verdadeiras necessidades instrutivas. A criatividade na produção de alternativas educativas que respondam, com efectividade, a estas dificuldades concretas, deveria ser estimulada na escola e em casa.

Forçar os alunos a modificarem as suas atitudes e valores face à escola e ao aprender, através de castigos e "más notas", tem-se revelado impropriedade. Pode até ser possível conseguir que os alunos completem as tarefas retirando-lhes o recreio, obrigando-os a ficar algum tempo na sala depois das aulas, ou impedindo-os de participar em actividades apetecíveis, tais como visitas de estudo ou campeonatos de futebol. Pensamos, contudo, que seria mais interessante canalizar as energias e recursos educativos no sentido de agilizar e robustecer as relações professor-aluno, pois, através do fortalecimento destas, será mais fácil conseguir um envolvimento superior dos alunos e melhorar a qualidade das aprendizagens. Este trabalho educativo é moroso; a ideia cen-

tra-se, não na manipulação ou no encorajamento exterior – “vá lá, és capaz”; “ânimo, está quase...”-, mas na exploração dos potenciais de aprendizagem do aluno, que, frequentemente, estão adormecidos, porque este não acredita neles. O trabalho dos educadores, se orientado no sentido de restabelecer a esperança apresentando alternativas e perspectivando caminhos, constitui-se como um suporte ao envolvimento dos sujeitos nas suas actividades de aprendizagem e monitorização das suas reflexões de modo a que as experiências de aprendizagem sejam um motivo de enriquecimento. O nosso objectivo, como educadores, deveria estar orientado para ajudar os alunos a conectar as experiências vividas na escola, ou noutros contextos, com aquilo que eles podem vir a realizar. Muitos alunos estão atolados nas suas incapacidades, não olham para o futuro, pois não vêem saída.

“(...) O que vos quero dizer é que aprendi ao longo destes dois anos que não é tanto por falta de capacidade, mas mais por falta de esforço, de interesse e de saber como estudar bem, que muitas vezes não estudamos mais, não melhoramos as notas, nem crescemos por dentro. Pelo menos falo por mim, por isso escrevi estas páginas (...)” (Rosário, 2002b, p. 108).

Reflexões finais

Na medida em que os alunos desenvolverem noções claras sobre o que podem vir a tornar-se: desportiva, profissional e academicamente..., mais facilmente mobilizarão as suas energias nesse sentido, afastando-se de outras possibilidades que não quererão tornar realidade (Markus e Nurius, 1986). Ajudar os alunos a desenhar possibilidades e propostas profissionais realistas é um papel educativo muito importante, não circunscrito apenas ao 9.º ano a propósito das escolhas vocacionais que é necessário realizar. Em qualquer etapa do seu percurso escolar, os alunos deveriam ser competentes, e querer desenhar possibilidades de futuro realistas e desafiadoras. Possibilidades que empurrem decididamente o seu agir escolar! Não é possível ajudar os alunos se estes não participarem na construção do seu percurso escolar. A linha de força dos esforços educativos deveria estar menos orientada para tentar resolver os problemas dos alunos, e mais para os capacitar no sentido de poderem mudar o rumo dos seus insucessos, assumindo uma perspectiva educativa menos remediativa e mais preventiva!

Os professores, por mais empenhados que estejam no processo educativo, não podem, sozinhos, colmatar as incompetências dos alunos (Rosário *et al.*, 2005). É necessária a ajuda dos próprios e dos seus encarregados de

educação. O ónus do insucesso não pode ser cobrado exclusivamente à escola. Esta postura, para além de não ser processualmente correcta, é imobilista. Entrincheirarmo-nos como professores, alunos ou encarregados de educação, atribuindo aos demais a responsabilidade pelo que acontece, e também pelo que deveria acontecer, é um claro entrave ao sucesso educativo. Promovê-lo implica o esforço concertado de todos os intervenientes. Relembramos que o papel do aluno para o desfecho final das aprendizagens é mais decisivo do que o papel do docente ou dos educadores (Rosário e Almeida, 2005). Neste sentido, seria importante ajudar os educandos a muscular o exercício desejante: "O que posso fazer daqui a seis meses, a um ano? Como me vejo daqui a 5, 10 anos?", e, sobretudo, ajudá-los a escolher e a equipar-se com as ferramentas do aprender necessárias para aquela viagem. "Se quero alcançar... o que preciso de fazer?" John Dewey (1913) defendeu o interesse como um elemento nevrálgico na arquitectura do aprender. Os saberes das diferentes disciplinas devem ser trabalhados numa relação próxima com as experiências, de modo que os alunos consigam apreciar a relevância e o valor das novas aprendizagens.

Os alunos que exibem um bom raciocínio verbal, habitualmente, lêem bem, compreendem os diferentes significados estudados, e, mais facilmente, arriscam novos territórios instrutivos, leituras mais elaboradas, poesia... O inverso, frequentemente, também é uma realidade. Para desenvolver o interesse genuíno dos alunos de baixo rendimento motivando-os para a aprendizagem, é necessário ir para além do interesse temporário ou instrumental (Rosário *et al.*, 2004). É importante que os alunos entendam o porquê do seu esforço na aprendizagem, apoiado em razões que eles compreendam e que, desejavelmente, tenham conseguido construir com argumentos próprios.

"(...) Se não estudava tinha más notas, se estudava também. Concluiu, solenemente, que não valia a pena estudar. A mãe (...) explicou-lhe que quando temos uma cárie num dente, porque não cuidamos a nossa higiene oral, não resolvemos o problema lavando os dentes trinta vezes seguidas. Não é por engolir à pressão uma pasta de dentes que a cárie desaparece. (...) é preciso escová-los todos os dias, de modo a que o ácido dos pedacinhos de comida não vá corroendo a coroa dos dentes (...)" (Rosário, 2002a, p. 77)

No fundo, nas palavras de Brophy (1998, p. 209) "ajudá-los a compreender que é do seu maior interesse aprender aquilo que estamos a tentar ensinar-lhes". Blumenfeld, Puro e Mergendoller (1992) identificaram algumas práticas docentes que favorecem o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem incrementando a sua motivação para aprender. Em primeiro lugar, promover oportunidades efectivas para aprender: os professores deve-

riam discutir os conceitos de uma forma clara, ilustrando os princípios científicos que são apresentados e relacionando a informação desconhecida com os conhecimentos prévios dos alunos. Estabelecer ligações entre o "a aprender" e o "já aprendido", encoraja-os a perguntar mais do que a responder. Esta sugestão pode ser operacionalizada, por exemplo, pedindo aos alunos que elaborem sumários da aula anterior, que realizem comparações entre os conceitos relacionados, e apliquem a informação que estão a aprender a situações concretas do dia-a-dia. A participação activa dos alunos deve ser encorajada e as suas respostas justificadas.

Os professores oferecem suporte e modelação aos seus alunos sempre que sugerirem estratégias de aprendizagem, ofereçam exemplos e apliquem as matérias a outros contextos de aprendizagem, proporcionando verdadeiras oportunidades de escolha quer de materiais, quer de tarefas. Mas, sobretudo, os educadores deveriam encorajar os alunos a trabalhar em grupo e a pedir ajuda em caso de dificuldade na resolução de um exercício ou compreensão de uma determinada matéria. No processo de avaliação, os professores, efectivamente preocupados com o incremento da qualidade da aprendizagem, aproveitam os erros cometidos para a promover, oferecendo aos alunos que não alcançaram os objectivos educativos previstos, apesar dos seus evidentes esforços e envolvimento na tarefa, oportunidades de recuperação. Todos estes aspectos, desenvolvidos em consonância, promovem um envolvimento cognitivo e motivacional nas aprendizagens.

É importante entusiasmar os alunos a aprender, neste sentido, é fundamental que os recursos accionados sejam dirigidos para actividades que os estimulem cognitivamente e que sejam qualitativamente exigentes. Tal como sugere Brophy (1998) poderíamos concluir que para estimular as aprendizagens, é importante levar as aulas até aos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de aprender e de valorizar a importância de aprender para as suas vidas, mas também, levar os alunos até às aulas, exigindo-lhes que se esforcem e se comprometam com as tarefas de aprendizagem. Acreditamos que é possível modificar o roteiro do insucesso e do desinvestimento do aluno, mas para tal é fundamental que todos incorporemos que *nihil sine labore!*

Referências

- Blumenfeld, P., Puro, P., e Mergendoller, J. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. In H. Marshall (Ed.) *Redefining student learning: Roots of educational change* (pp. 207-239). Norwood, NJ: Ablex.
- Boekaerts, M., e Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an international review*, 54 (2), 199- 231.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman e D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. e Xu, J. (2004). Homework as the job of the childhood. *Theory into practice* 43(3), 227-233.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Good, T., e Brophy, J. (1997) *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Longman.
- Markus, H., e Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do Trabalho de Casa em Língua Inglesa, através do olhar dos alunos do 2.º e 3.º CEB*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Pintrich, P. R., e De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rosário, P. (2002a). *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002b). *007.º Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2003). *O Senhor aos papéis, a irmandade do granel*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P. e Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda e S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C. e González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10, (3), 343-351.

- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. e Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 141-157.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp 125-152). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-41). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming Self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. J. e Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pedro Rosário, Rosa Mourão, Ana Salgado, Ângela Rodrigues, Cândida Silva, Carina Marques, Liliana Amorim, _____
Sandrine Machado, José Carlos Núñez, Júlio González-Piende, Fuensanta H. Pina

SELF-REGULATED LEARNING PROCESSES AND STRATEGIES ON WORKING AND STUDYING

Pedro Rosário¹, Rosa Mourão, Ana Salgado, Ângela Rodrigues, Cândida Silva,
Carina Marques, Liliana Amorim, Sandrine Machado
Universidade do Minho, Portugal

José Carlos Núñez, Júlio González-Piende
Universidade de Oviedo, Espanha

Fuensanta H. Pina
Universidade de Murcia, Espanha

Abstract: Professional ethics is top of educational agenda nowadays. Not only literature in the area but also teaching practice suggest that improving students' autonomy and responsibility is crucial work because these are the learning process' basis whatever the school level may be. This article discusses self-regulatory learning concept, its main role in learning, and some of its implications and challenges to the teaching practice. We also illustrate the possibility of students being taught and trained in self-regulated learning strategies as a way of improving their school achievement.

KEY-WORDS: *Professional ethics, self-regulated learning, school achievement.*