

A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA E SUCESSO ESCOLAR

**THE IMPORTANCE OF SELF-REGULATION IN BASIC EDUCATION:
PATHWAYS TO AUTONOMY AND ACADEMIC SUCCESS**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde •

30/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790653026](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790653026)

Regivaldo Cláudio de Freitas

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância da autorregulação da aprendizagem na Educação Básica como elemento central para a promoção da autonomia e do sucesso escolar. Diante dos desafios contemporâneos impostos pela economia da atenção e pela cultura digital, examina-se como o desenvolvimento das dimensões cognitiva, emocional e comportamental possibilita ao estudante gerenciar intencionalmente sua jornada educativa. Fundamentando-se nas contribuições da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e dos avanços da neuroeducação acerca do amadurecimento do córtex pré-frontal e das funções executivas, o trabalho discute estratégias práticas adaptadas às diferentes etapas do ensino — desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Abordam-se, ainda, as dinâmicas de mediação de conflitos, a necessidade de firmeza formativa na manutenção das regras e o papel indispensável da gestão escolar e do alinhamento com as famílias. Conclui-se que a autorregulação é uma competência mediada e treinável, essencial para transformar estudantes passivos em cidadãos autônomos e aprendizes ao longo da vida (*lifelong learners*).

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Educação Básica; Autonomia; Neuroeducação; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of self-regulated learning in Basic Education as a core element for promoting student autonomy and academic success. Faced with contemporary challenges posed by the attention economy and digital culture, it examines how developing the cognitive, emotional, and behavioral dimensions of self-regulation enables students to intentionally manage their educational journey. Grounded in the historical-cultural theory of Lev

Vygotsky, Albert Bandura's Social Cognitive Theory, and neuroeducational insights regarding prefrontal cortex maturation and executive functions, this paper discusses practical strategies tailored to different schooling stages, from Early Childhood to High School. Furthermore, it addresses conflict mediation dynamics, the necessity of formative firmness in school rules, and the essential role of school leadership and family partnership. It concludes that self-regulation is a mediated and trainable competency, vital for transforming passive students into autonomous citizens and lifelong learners.

Keywords: Self-Regulated Learning; Basic Education; Autonomy; Neuroeducation; Pedagogical Mediation.

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

1.1. A Crise da Atenção e a Economia do Engajamento no Cérebro Infantojuvenil

A escola contemporânea encontra-se no centro de uma transformação sociocultural e neurobiológica sem precedentes. Se, em décadas passadas, o desafio pedagógico primário residia no acesso à informação e na democratização dos conteúdos acadêmicos, a questão central do século XXI deslocou-se para a gestão da atenção humana. A sala de aula moderna opera em concorrência direta com a chamada "economia da atenção" — um ecossistema tecnológico desenhado por algoritmos de engajamento contínuo, projetados para capturar e reter os recursos cognitivos de crianças e adolescentes por meio de *loops dopaminérgicos* de gratificação imediata.

Esse bombardeio ininterrupto de estímulos hiperatrativos — caracterizado pela velocidade do conteúdo digital, pelas notificações constantes e pela validação social instantânea — impacta profundamente a arquitetura funcional do cérebro em desenvolvimento. A exposição prolongada a ambientes de alta estimulação e baixa exigência de esforço sustentado compromete a capacidade de manter o foco em tarefas de longo prazo, de tolerar o tédio constitutivo do processo de estudo e de se engajar em leituras e raciocínios de alta complexidade. A atenção, antes tomada como um pré-requisito passivo para a aprendizagem, revelou-se um recurso finito, altamente vulnerável e que necessita de treino intencional e mediação constante.

O cenário digital instaurou uma nova configuração cognitiva que Han (2015, p. 33) define como "hiperatenção", caracterizada por uma "rápida mudança de foco entre diferentes tarefas, fontes de informação e processos", o que inviabiliza a tolerância ao tédio e o foco profundo.

Nesse cenário de dispersão estrutural, a falta de foco deixa de ser um problema individual de indisciplina para se tornar um sintoma coletivo. O cérebro infantojuvenil, habituado ao dinamismo das telas, percebe o ritmo cadenciado do espaço escolar como um ambiente de privação sensorial. Consequentemente, o ato de ouvir o professor, interpretar um texto denso ou resolver um problema matemático complexo passa a exigir um nível de esforço inibitório para o qual muitos estudantes não foram neurobiológica e comportamentalmente preparados.

1.2. A Dicotomia Contemporânea: O Vácuo entre a Reivindicação de Direitos e a Abdicação dos Deveres

Paralelamente às transformações cognitivas decorrentes da era digital, o ambiente escolar enfrenta uma complexa mudança nas dinâmicas relacionais e atitudinais dos estudantes. Observa-se a consolidação de uma cultura na qual os alunos expressam uma alta fluência no discurso de validação de suas vontades e direitos individuais, ao mesmo tempo em que demonstram acentuada resistência no cumprimento dos deveres que sustentam o pacto coletivo da instituição escolar.

Esse desequilíbrio manifesta-se no cotidiano por meio da dificuldade em aceitar limites, na recusa em assumir a responsabilidade pelas próprias escolhas acadêmicas e na tendência a transferir a terceiros — sejam os professores, a direção ou o próprio sistema de avaliação — a responsabilidade por seus insucessos ou condutas inadequadas. A noção de que a liberdade e a autonomia individuais estão indissociavelmente atreladas ao cumprimento de obrigações comunitárias encontra-se fragilizada.

O exercício da cidadania no espaço escolar pressupõe a compreensão de que os direitos de cada sujeito só se sustentam na medida em que todos cumprem seus deveres funcionais. Quando o estudante falha em reconhecer essa reciprocidade, a convivência escolar deixa de ser regida pela cooperação e passa a ser demarcada pela negociação constante, na qual o cumprimento de normas básicas deixa de ser compreendido como um valor social e passa a ser encarado como uma imposição arbitrária a ser esquivada.

1.3. A Erosão da Autoridade Pedagógica e a Fragilização dos Acordos Escolares

Para embasar a discussão sobre a economia da atenção e a crise de autoridade escolar, é fundamental dialogar com autores da filosofia e sociologia contemporânea, como Byung-Chul Han (2015) e Hannah Arendt (2016).

Segundo Arendt (2016), a crise da autoridade na educação não deve ser confundida com autoritarismo. A verdadeira autoridade pedagógica fundamenta-se na responsabilidade intransferível do educador de apresentar o mundo aos mais jovens e de assumir a responsabilidade por ele.

Para Arendt (2016), o mundo já existia antes do nascimento das novas gerações. As crianças e jovens chegam a um lugar que não conhecem. O papel do educador (seja o professor ou os pais) é o de um **guia turístico do mundo**. A sua função é introduzir os novos integrantes à cultura, à história, às ciências e às regras desse mundo para que eles possam, no futuro, transformá-lo.

Ao educar, o adulto diz implicitamente ao jovem: *"Este é o nosso mundo, ele funciona assim, e eu me responsabilizo por ele diante de você"*. O educador assume o peso dos erros e acertos da humanidade para proteger os recém-chegados, permitindo que eles cresçam em segurança até que tenham maturidade para assumir suas próprias responsabilidades.

Segundo Han (2015), a crise de autoridade na escola contemporânea está diretamente ligada à substituição da atenção profunda e contemplativa pela hiperatenção digital. Nesse cenário, a dissolução das hierarquias tradicionais transforma a relação pedagógica, fazendo com que o estudante passe a se comportar como um

consumidor de estímulos rápidos, o que deslegitima o papel do professor como mediador do conhecimento.

Ainda, conforme aponta Han (2015), a dinâmica social do século XXI abandonou o modelo disciplinar baseado na repressão e nas proibições. Em seu lugar, emergiu a lógica do rendimento e da autorrealização irrestrita. Esse cenário ajuda a compreender a erosão da autoridade pedagógica, uma vez que a figura do professor perde centralidade em um ecossistema que rejeita barreiras externas. Consequentemente, os acordos escolares e pactos coletivos se fragilizam, pois os estudantes, imersos na cultura do imperativo individual, encontram severas dificuldades para internalizar limites, regras e concessões necessárias à vida comunitária da escola.

A assimetria entre a exacerbação dos direitos e a negação dos deveres reflete-se de maneira direta na degradação dos acordos de convivência dentro da sala de aula. Professores e equipes gestoras lidam diariamente com a quebra sistemática de combinados previamente construídos. A resistência à aplicação de normas regulatórias contemporâneas — tais como a restrição ao uso de *smartphones* no horário de aula — transformou-se em um dos principais focos de desgaste emocional e pedagógico nas redes de ensino.

Em diversas situações, os estudantes não apenas descumprem as diretrizes estabelecidas, mas buscam brechas operacionais ou agem de forma intencionalmente não cooperativa para burlar o sistema regulatório da escola. Esse comportamento de testagem contínua dos limites coloca em xeque a autoridade pedagógica do docente e a firmeza institucional da direção. A contestação aberta às regras e o desafio à figura do professor não representam apenas episódios

isolados de indisciplina; sinalizam a corrosão da confiança na escola como uma instituição reguladora legítima.

Quando os acordos escolares são rompidos sem que haja uma resposta pedagógica proporcional e formativa, o ambiente de aprendizagem se desestrutura. A inconsistência na aplicação das normas gera uma sensação de impunidade nos alunos que desafiam os limites e de desamparo nos estudantes que se esforçam para cumprir seus deveres. Restabelecer a autoridade pedagógica — diferenciando-a radicalmente do autoritarismo coercitivo — torna-se, portanto, uma urgência operacional para garantir o funcionamento saudável das instituições de Educação Básica.

1.4. A Autorregulação Como Resposta Científica e Institucional

Diante desse diagnóstico, fica evidente que as abordagens tradicionais baseadas meramente na punição externa ou na ingênua expectativa de conformidade espontânea são insuficientes para responder à complexidade dos problemas atuais. A solução não residirá no endurecimento arbitrário de sanções morais, tampouco na omissão permissiva da gestão escolar. A resposta efetiva exige uma mudança de paradigma: a transição do controle externo estrito para o desenvolvimento da **autorregulação da aprendizagem**.

A autorregulação é o construto científico que descreve a capacidade mental e comportamental de o indivíduo gerenciar seus próprios processos cognitivos, emocionais e atitudinais em direção a metas de curto, médio e longo prazo. Distante da concepção simplista de mera passividade ou obediência cega, a autorregulação é uma competência multidimensional que abrange:

- **A Dimensão Cognitiva e Metacognitiva:** A habilidade de planejar, monitorar, avaliar e recalibrar as próprias estratégias de pensamento e estudo.
- **A Dimensão Emocional e Motivacional:** A capacidade de reconhecer, nomear e manejar estados afetivos, tais como a ansiedade diante das avaliações, a frustração decorrente do erro e a desmotivação frente a conteúdos complexos.
- **A Dimensão Comportamental e Social:** A inibição voluntária de impulsos prejudiciais, a adequação da conduta ao contexto e o respeito aos acordos coletivos e normas de convivência.

Entender a autorregulação como uma habilidade treinável e mediada significa reconhecer que a autonomia do aluno não surge por geração espontânea ao atingir a adolescência. Pelo contrário, ela é o resultado de um processo sistemático de ensino, no qual a estrutura externa oferecida pela escola atua gradativamente como um suporte temporário até que o estudante internalize os mecanismos de autocontrole e autorresponsabilidade.

1.5. Objetivo Geral

Este artigo tem como objetivo central oferecer um guia teórico-prático fundamentado nas evidências da psicologia educacional e da neuroeducação para a implementação da cultura da autorregulação ao longo da Educação Básica. Busca-se fornecer a educadores, coordenadores pedagógicos, diretores e pesquisadores, ferramentas conceituais e operacionais para transformar o ambiente escolar em um laboratório de desenvolvimento da autonomia.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções científicas e obras de referência relacionadas à autorregulação da aprendizagem, à psicologia educacional, à neuroeducação e ao desenvolvimento das funções executivas. O percurso investigativo foi orientado pela articulação entre diferentes perspectivas teóricas capazes de contribuir para a compreensão dos processos cognitivos, emocionais e comportamentais envolvidos na construção da autonomia do estudante.

A fundamentação teórica foi estruturada a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1998), da Teoria Social Cognitiva de Bandura (2008) e do modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2002), articuladas aos estudos sobre funções executivas e desenvolvimento cerebral apresentados por autores como Diamond (2013) e Cosenza e Guerra (2011). Também foram consideradas produções relacionadas à autoridade pedagógica, à disciplina, à mediação de conflitos e às transformações socioculturais contemporâneas que interferem no ambiente escolar.

A análise do material bibliográfico ocorreu de forma interpretativa e temática, buscando identificar convergências entre os referenciais selecionados e suas possíveis implicações para as práticas pedagógicas na Educação Básica. A partir dessa articulação teórica, foram sistematizadas estratégias aplicáveis às diferentes etapas de escolarização — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio —, com ênfase no desenvolvimento progressivo da autorregulação, da autonomia acadêmica, das funções executivas e da responsabilidade do estudante.

Dessa forma, o estudo não se configura como pesquisa experimental ou investigação de campo, mas como uma análise teórico-bibliográfica de caráter educacional, destinada a integrar contribuições da psicologia da aprendizagem, da neuroeducação e da prática pedagógica na proposição de caminhos para o desenvolvimento da autorregulação na Educação Básica.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

3.1. A Abordagem Histórico-Cultural de Lev Vygotsky: Da Regulação Social Ao Autocontrole Interno

Para que a prática pedagógica seja efetiva, ela não pode se basear apenas na intuição ou na tentativa e erro; ela exige o alicerce robusto da ciência do desenvolvimento humano. Quando um educador compreende os mecanismos psicológicos e biológicos que regem o comportamento de seus alunos, a indisciplina e o desafio às regras deixam de ser encarados como afrontas pessoais e passam a ser vistos como sintomas de habilidades que ainda precisam ser mediadas. Nesse sentido, a psicologia da aprendizagem e a neuroeducação oferecem lentes indispensáveis para decodificarmos a autorregulação.

Para compreender o desenvolvimento da autorregulação na infância e na adolescência, é imperativo recorrer à Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev S. Vygotsky (1998). A tese central de Vygotsky postula que todas as funções psicológicas superiores — compreendidas como o pensamento abstrato, a memória voluntária, o planejamento intencional e o controle consciente da conduta — não são estruturas biológicas inatas que desabrocham

espontaneamente, mas sim constructos culturais originados nas interações sociais mediadas por signos e instrumentos.

A lei geral do desenvolvimento cultural, expressa por Vygotsky (1998, p.75), estabelece que qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos distintos: primeiro no plano social (interpsicológico) e, posteriormente, no plano individual e interior (intrapsicológico). Transpondo esse princípio para a dinâmica da autorregulação escolar, compreende-se que a capacidade de governar a própria conduta é, em sua gênese, uma atividade compartilhada. O aluno não nasce equipado com a habilidade autônoma de inibir impulsos ou organizar seus estudos; ele necessita da regulação externa fornecida pelos adultos significativos e pela cultura escolar.

Nesse processo de internalização, o papel da linguagem surge como o vetor primário da mediação. Inicialmente, a criança é regulada pelas instruções verbais dos pais e professores. Em um segundo momento, ela passa a utilizar a fala egocêntrica — o ato de verbalizar para si mesma em voz alta durante a realização de uma tarefa — como um instrumento de auto-orientação e resolução de problemas. Por fim, essa linguagem audível é abreviada e convertida em linguagem interna (pensamento), consolidando o domínio do indivíduo sobre suas próprias ações cognitivas e emocionais.

Portanto, quando a escola estabelece rotinas, regras claras, critérios de avaliação e combinados de convivência, ela está fornecendo o arcabouço social interpsicológico necessário para a estruturação do plano intrapsicológico do estudante. O ambiente pedagógico funciona como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do comportamento autorregulado: um espaço dinâmico onde aquilo

que o aluno hoje só consegue realizar mediante a mediação e o suporte do educador (heterorregulação) transformar-se-á, mediante a prática e a internalização, naquilo que ele fará de forma autônoma e reflexiva no futuro.

3.2. A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura: Agência Humana e Autoeficácia

Enquanto a abordagem vygotskiana enfatiza a gênese sociogenética e a mediação semiótica do autocontrole, a Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Albert Bandura (2008) amplia esse panorama ao introduzir o conceito de **agência humana** e a análise das interações triádicas do comportamento. Bandura (2008) rejeita o determinismo biológico rígido e o behaviorismo radical, propondo o modelo de *Determinismo Recíproco Triádico*, segundo o qual o funcionamento humano resulta da interação contínua e bidirecional entre três fatores:

- 1.1. **Fatores Pessoais Internos:** Processos cognitivos, afetivos, biológicos e crenças do indivíduo.
- 2.2. **O Comportamento:** As ações, escolhas e respostas executadas pelo sujeito.
- 3.3. **O Ambiente Social:** As influências contextuais, modelos, regras e consequências ambientais.

Dentro desse arranjo triádico, a autorregulação é concebida como a capacidade de exercer controle intencional sobre os próprios processos de pensamento, motivações e ações através de mecanismos de automonitoramento, julgamento e autorreação. O estudante autorregulado não é um mero reagente às pressões do

meio, mas um agente que intervém ativamente sobre seu ambiente e sobre si mesmo.

Um dos pilares mais determinantes da perspectiva de Bandura (2008) para o ambiente educativo é a aprendizagem por modelação (observacional). Os alunos aprendem a se autorregular não apenas ao receberem instruções diretas, mas ao observarem como os professores, gestores e pares lidam com a frustração, gerenciam o tempo, cumprem normas e enfrentam desafios. Quando o corpo docente demonstra firmeza serena, coerência na aplicação das regras e resiliência diante dos erros, ele oferece um modelo cognitivo e comportamental de alto valor adaptativo.

Além da modelação, Bandura (2008) situa as **crenças de autoeficácia** como o núcleo motivacional da autorregulação. A autoeficácia diz respeito aos julgamentos pessoais sobre a própria capacidade de organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados níveis de desempenho. Um estudante com alta autoeficácia acadêmica tende a interpretar tarefas complexas como desafios a serem superados; planeja suas etapas de estudo com rigor, monitora seu progresso, tolera os momentos de incompreensão inicial e persevera diante dos obstáculos.

Por outro lado, alunos que desenvolvem crenças de baixa autoeficácia antecipam o fracasso e percebem as exigências escolares como ameaças insuperáveis. Como mecanismo de defesa psíquica contra a frustração e o sentimento de incompetência, esses estudantes recorrem frequentemente à procrastinação, à apatia, ao descumprimento de prazos e a comportamentos disruptivos ou de má-fé em sala de aula. A quebra de regras, sob essa ótica, pode funcionar como uma estratégia de esquiva do julgamento

acadêmico: para o aluno, ser rotulado como "indisciplinado" costuma ser psicologicamente menos doloroso do que ser percebido como "incapaz". Fortalecer a autorregulação exige, inevitavelmente, reconstruir a autoeficácia do estudante por meio de experiências de êxito real e *feedback* orientativo.

3.3. O Modelo Cíclico de Barry Zimmerman: As Fases do Processo Autorregulado

Aprofundando a operacionalização dos conceitos de Bandura (2008) no contexto estritamente acadêmico, Barry Zimmerman formulou um dos modelos teóricos mais difundidos da Autorregulação da Aprendizagem (*Self-Regulated Learning — SRL*). Zimmerman conceitua a autorregulação como um ciclo dinâmico, contínuo e realimentado, composto por três fases interdependentes:

Figura 1. Modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

3.3.1. Fase de Antecipação (Forethought Phase)

Ocorre antes do início da tarefa de aprendizagem e prepara o terreno para a ação. Esta fase subdivide-se em dois processos fundamentais:

- **Análise da Tarefa:** Envolve a definição clara de metas específicas e o planejamento estratégico dos passos necessários para alcançá-las.
- **Crenças Motivacionais:** Abrange a autoeficácia do estudante, as expectativas quanto aos resultados, o valor intrínseco atribuído à tarefa e a orientação de suas metas (meta de aprendizagem *versus* meta de rendimento/nota).

3.3.2. Fase de Desempenho (Performance Phase)

Mapeia os processos que ocorrem durante a execução da atividade escolar. Divide-se em:

- **Autocontrole:** Aplicação de estratégias específicas para manter o engajamento e afastar distrações, incluindo a automediação verbal, a estruturação do ambiente de estudo, o controle do foco atencional e a gestão do tempo.
- **Auto-observação:** O monitoramento metacognitivo em tempo real, onde o estudante acompanha se o seu ritmo de leitura, compreensão ou resolução de problemas está condizente com a meta estabelecida.

3.3.3. Fase de Autorreflexão (Self-Reflection Phase)

Processos que emergem após a conclusão da tarefa ou após o recebimento do feedback do professor:

- **Autojulgamento:** Comparação do desempenho obtido com os objetivos iniciais (autoavaliação) e a formulação de **atribuições causais** (a que o aluno atribui seu sucesso ou fracasso — por exemplo, ao esforço/estratégia ajustável ou à sorte/falta de capacidade inata).
- **Autorreação:** O impacto emocional (satisfação ou frustração) e o redirecionamento comportamental. Atribuições saudáveis geram respostas adaptativas (ajustes de estratégia para o próximo ciclo), enquanto atribuições disfuncionais geram respostas defensivas (desistência, má-fé, recusa em estudar).

A contribuição central do modelo de Zimmerman reside na sua natureza recursiva: as autorreflexões de uma tarefa alimentam diretamente a fase de antecipação do ciclo subsequente. Quando a escola ensina o aluno a percorrer esse ciclo com consciência, ela transforma a aprendizagem em um processo metacognitivo autoconstruído.

Compreende-se, portanto, a essência do conceito proposto por Zimmerman:

A autorregulação não é uma habilidade mental isolada ou uma aptidão acadêmica fixa, mas sim o processo diretivo por meio do qual os alunos transformam suas capacidades mentais em habilidades acadêmicas. Estudantes autorregulados são proativos em seus esforços de aprender porque estão cientes de suas forças e limitações (ZIMMERMAN, 2002, p. 65, tradução nossa).

3.4. Neuroeducação e o Desenvolvimento das Funções Executivas

Enquanto as teorias psicológicas explicam as dinâmicas comportamentais e relacionais da autorregulação, a neuroeducação fornece a compreensão do substrato neurobiológico que torna esses processos possíveis: o desenvolvimento do **Córtex Pré-Frontal (CPF)** e das **Funções Executivas (FEs)**.

O Córtex Pré-Frontal — localizado na região anterior do cérebro — é a sede neuroanatômica dos processos cognitivos de ordem superior. Do ponto de vista do desenvolvimento ontogenético, o CPF é a

última estrutura cerebral a atingir o amadurecimento biológico completo. O processo de mielinização (a formação da bainha de mielina que otimiza a condução dos impulsos nervosos) e o refinamento sináptico estendem-se do nascimento até meados da terceira década de vida, por volta dos 25 anos.

Nesse sentido, Cosenza e Guerra (2011) destacam que o desenvolvimento e o funcionamento do sistema nervoso estão diretamente relacionados aos processos de aprendizagem, sendo a maturação cerebral e as experiências vivenciadas pelo indivíduo elementos importantes para a consolidação das capacidades cognitivas e comportamentais.

A maturação do cérebro ocorre de trás para frente. As regiões posteriores (sensoriais) e o sistema límbico (responsável pelo processamento de emoções básicas, impulsos e recompensas) amadurecem muito antes da região pré-frontal. Na infância e, de maneira especialmente acentuada, na adolescência, existe uma desproporção funcional entre um sistema límbico hiper-reativo — faminto por novidades, validação social e recompensas dopaminérgicas imediatas — e um córtex pré-frontal neurobiologicamente imaturo, ainda incipiente em sua capacidade de frear impulsos e calcular consequências a longo prazo.

Essa assimetria neurobiológica é a base das Funções Executivas, descritas pela neuropsicologia como uma família de processos cognitivos *top-down* (de cima para baixo) necessários para o comportamento direcionado a metas. A neurocientista Adele Diamond (2013) sistematizou as Funções Executivas em três pilares fundamentais:

- **Controle Inibitório:** A habilidade de controlar a atenção, os pensamentos, os impulsos emocionais e os comportamentos, inibindo uma resposta automática interna ou uma tentação externa em prol de uma escolha deliberada. É o "freio mental" que permite ao aluno não responder a uma provocação, não usar o *smartphone* na aula e resistir à tentação de abandonar uma leitura difícil.
- **Memória de Trabalho:** A capacidade de reter, manipular e atualizar mentalmente informações no curto prazo enquanto se realiza uma tarefa complexa. É essencial para seguir instruções compostas do professor, estruturar argumentos lógicos e conectar conceitos apresentados no início da aula com a atividade final.
- **Flexibilidade Cognitiva:** A habilidade de alternar o foco atencional entre diferentes perspectivas, regras ou tarefas, bem como de mudar de estratégia quando a abordagem atual se mostra ineficaz ou quando ocorrem imprevistos.

Compreender a maturidade pré-frontal incompleta das crianças e jovens é vital para despersonalizar a indisciplina na escola. O estudante que desafia os limites, que prefere o celular ao livro ou que age impulsivamente não está exibindo uma "falha de caráter" intrínseca; ele está operando com uma estrutura de controle biológico em plena construção.

No entanto, essa perspectiva neurobiológica não justifica uma postura pedagógica condescendente ou permissiva. A plasticidade cerebral — a capacidade do cérebro de alterar sua estrutura e funcionamento em resposta à experiência — atinge seu auge

justamente durante o período escolar. Se o cérebro jovem é exposto a ambientes sem limites, sem rotina, imprevisíveis e dominados pela satisfação imediata de impulsos, as redes neurais associadas ao autocontrole não serão adequadamente fortalecidas.

É nesse ponto que se consolida o conceito pedagógico de **"Córtex Pré-Frontal Externo"**. Na medida em que os cérebros de crianças e adolescentes ainda não possuem a biologia do autocontrole plenamente consolidada, a estrutura da escola — representada pelas suas normas, pela previsibilidade das rotinas, pelo acompanhamento docente e pelas consequências claras e consistentes para o descumprimento dos deveres — precisa atuar como uma prótese neurológica temporária. A firmeza formativa do educador fornece a contenção externa que o cérebro do estudante ainda não consegue produzir sozinho, esculpindo, via plasticidade, os circuitos neurais da futura autonomia responsável.

4. A CONSTRUÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO AO LONGO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA

4.1. Educação Infantil e Anos Iniciais: Alicerçando as Funções Executivas e a Corregulação

A construção da autorregulação na infância não se inicia pela via do discurso abstrato ou da exigência moral de obediência, mas pelo desenvolvimento gradual e contínuo dos componentes neurocognitivos que sustentam o autocontrole: o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o cérebro infantil apresenta uma acentuada dependência de suportes externos para organizar sua conduta e processar os fluxos de informação. O papel

da mediação pedagógica nessa etapa é atuar como um andaime (*scaffolding*) intencional, transitando progressivamente da **corregulação** (regulação compartilhada entre adulto e criança) para a autorregulação autônoma (BORUCHOVITCH, 2010).

Sob a perspectiva neuroeducacional, a aprendizagem provoca modificações no sistema nervoso, uma vez que as experiências e os estímulos provenientes do ambiente contribuem para a reorganização das conexões neurais. Dessa forma, as práticas pedagógicas e as experiências proporcionadas pela escola participam ativamente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (COSENZA; GUERRA, 2011).

4.1.1. A Estruturação do Ambiente e o Uso de Rotinas Visuais

Para a criança pequena, a percepção do tempo e da sequência de eventos é abstrata e difusa, constituindo uma fonte frequente de ansiedade e comportamentos de oposição. A implementação de rotinas visuais estruturadas opera diretamente sobre a memória de trabalho e o controle de ansiedade. Ao utilizar quadros sequenciais com imagens representativas das atividades do dia (rodinha de conversa, atividade orientada, parque, lanche, leitura, organização e saída), o educador externaliza a estrutura temporal da aula.

Do ponto de vista neuroeducacional, essa previsibilidade reduz consideravelmente a carga cognitiva dispensada na antecipação do desconhecido, liberando recursos atencionais para a realização das tarefas pedagógicas. Além disso, quando ocorrem mudanças inevitáveis na rotina, a sinalização prévia e a alteração visual no quadro ensinam a **flexibilidade cognitiva** na prática: a criança visualiza que um imprevisto ocorreu, processa a transição com o

suporte do grupo e aprende a reconfigurar suas expectativas sem entrar em colapso emocional.

4.1.2. O Brincar Direcionado Como Treino do Controle Inibitório

O brincar não representa apenas um momento de recreação passiva ou de descarga motora; trata-se do instrumento metodológico mais sofisticado para o exercício das funções executivas na infância. Ao participar de jogos de regras e brincadeiras tradicionais — como "Estátua", "Vivo ou Morto", "Mãe da Rua" ou a "Dança das Cadeiras" —, a criança é submetida a um treino intensivo de **controle inibitório**.

Conforme Diamond (2013), as funções executivas operam como o maestro do cérebro. A autora destaca que o controle inibitório — a capacidade de resistir a um forte impulso interno ou a uma distração externa — é o pilar fundamental não apenas para o sucesso cognitivo nas avaliações, mas para a adaptação e o convívio social harmônico no ambiente escolar.

Para ter sucesso na brincadeira, o estudante precisa:

- Acolher o comando verbal e mantê-lo ativo na memória de trabalho;
- Frear voluntariamente a resposta motora automática (inibir o movimento no momento exato do comando "estátua");
- Processar a frustração de ser eliminado ou ter que aguardar a próxima rodada sem recorrer à agressão verbal ou física.

Ao transpor essas mecânicas para jogos de tabuleiro estruturados em sala de aula (como jogos de memória, xadrez para iniciantes ou jogos de percurso), o educador amplia a complexidade do treino executivo. O estudante aprende a esperar sua vez, a antecipar a jogada do oponente, a inibir a tentação de alterar as regras em benefício próprio e a tolerar a derrota momentânea. A mediação verbal do professor durante esses jogos é crucial: ao narrar o estado emocional do grupo ("Percebo que foi difícil esperar a sua vez, mas você conseguiu segurar o seu movimento!"), o educador fornece o léxico afetivo que permitirá à criança internalizar o diálogo de automonitoramento.

4.2. Anos Finais do Ensino Fundamental: Transição, Organização e Estruturação Metacognitiva

A transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental representa uma ruptura estrutural no cotidiano do estudante. A mudança de uma referência docente única para um corpo de professores especialistas exige um salto súbito na capacidade de autogestão. O aluno passa a lidar com múltiplas metodologias, variados critérios de avaliação, volumes crescentes de tarefas de casa e prazos concorrentes. Simultaneamente, o início da puberdade introduz transformações neurobiológicas e sociais que desestabilizam temporariamente as rotinas de autocontrole pré-existent.

Nessa etapa, a autorregulação deve focar no desenvolvimento da **metacognição** e na instrumentação do estudante para a gestão autônoma do estudo e do tempo.

4.2.1. Metodologias de Gestão do Tempo e Definição de Metas (Metodologia SMART)

A dificuldade do adolescente em gerenciar o tempo decorre, em parte, da imaturidade de suas projeções temporais de longo prazo. Metas genéricas impostas pelos adultos, como "estudar mais para passar de ano", falham em mobilizar a conduta presente do estudante. A mediação pedagógica nos Anos Finais deve ensinar o aluno a fracionar grandes objetivos em metas operacionais por meio da adaptação da metodologia **SMART** (Figura 2).

Figura 2. Metas SMART aplicadas ao estudo



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A introdução de técnicas de bloco de tempo, como a **Técnica Pomodoro** (Figura 3) (25 minutos de foco ininterrupto seguidos por 5 minutos de pausa estruturada), atua diretamente no treino da atenção sustentada. O estudante aprende a inibir ativamente as notificações do celular e outras distrações ambientais durante o

bloco de foco, sabendo que haverá uma janela previsível de descanso logo em seguida.

Segundo Cirillo (2019), a Técnica Pomodoro organiza o trabalho em intervalos de concentração intercalados por pausas breves, permitindo que o indivíduo administre as interrupções, acompanhe o esforço empregado e desenvolva uma relação mais consciente com o tempo.

Em estudo comparativo, Biwer et al. (2023) constataram que a utilização de pausas sistematicamente planejadas durante o estudo esteve associada a menores níveis de fadiga e distração e a maiores níveis de concentração e motivação, quando comparada às pausas definidas livremente pelos próprios estudantes.

Figura 3. Técnica Pomodoro: organização dos ciclos de foco e pausa

TÉCNICA POMODORO

FOCO, PRODUTIVIDADE E APRENDIZAGEM MAIS EFICIENTE

Pequenos ciclos,
grandes resultados
para o seu aprendizado.



O QUE É?

A Técnica Pomodoro é um método de gerenciamento do tempo que divide o trabalho em intervalos focados, chamados de “pomodoros”, com pausas curtas e programadas.



ORIGEM

Foi desenvolvida no final da década de 1980 por Francesco Cirillo, que utilizou um cronômetro de cozinha em formato de tomate (pomodoro, em italiano) para estruturar seus períodos de estudo.



OBJETIVO

Aumentar a concentração, reduzir a procrastinação, melhorar a gestão do tempo e favorecer a qualidade do aprendizado.

PASSO A PASSO

1

Escolha a tarefa

Defina o que será estudado ou realizado no pomodoro.

2

Ajuste o cronômetro

Programe 25 minutos (pomodoro).

3

Trabalhe com foco

Durante os 25 minutos, dedique-se apenas à tarefa. Evite distrações.

4

Faça uma pausa curta

Descanse por 5 minutos ao final do pomodoro.

5

Repita o ciclo

Após 4 pomodoros, faça uma pausa mais longa (de 15 a 30 minutos).



TEMPOS RECOMENDADOS



25 minutos

Foco total na tarefa



5 minutos

Pausa curta



15 a 30 minutos

Pausa longa
(após 4 pomodoros)

DURANTE O POMODORO

- ✓ Mantenha o foco na tarefa.
- ✓ Evite o uso de redes sociais e outras distrações.
- ✓ Deixe o celular no modo silencioso ou fora do alcance.
- ✓ Se surgir uma ideia ou tarefa secundária, anote rapidamente e volte ao foco.



BENEFÍCIOS

- ✓ Aumenta a concentração e o foco.
- ✓ Reduz a procrastinação.
- ✓ Melhora a organização do tempo.
- ✓ Favorece a qualidade do aprendizado.
- ✓ Diminui o cansaço mental.
- ✓ Estimula a disciplina e a autorregulação.



DICAS PARA MELHOR RESULTADO

- Escolha um ambiente silencioso e organizado.
- Defina metas diárias ou semanais.
- Use aplicativos ou um cronômetro físico.
- Adapte os tempos, se necessário (ex.: 50 min de foco e 10 min de pausa).
- Registre seu progresso e avalie seus resultados.



POSSÍVEIS DESAFIOS E COMO SUPERÁ-LOS

- ⚠ Distrações frequentes → Elimine gatilhos de distração.
- ⚠ Dificuldade em manter o foco nos 25 minutos → Comece com blocos menores de tempo.
- ⚠ Interrupções externas → Comunique sua rotina a outras pessoas.
- ⚠ Cansaço após vários ciclos → Respeite as pausas longas e cuide da saúde do sono e da alimentação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

4.2.2. Diários de Aprendizagem e Registro Metacognitivo

A metacognição — o conhecimento e a regulação dos próprios processos cognitivos — desenvolve-se mediante o hábito da auto-observação guiada. A implementação dos **Diários de Aprendizagem** ao final das unidades letivas é um recurso pedagógico de elevado impacto. Trata-se de um registro

individualizado no qual o aluno responde a perguntas-chave de sondagem:

- 1.1. *O que eu aprendi de mais essencial nesta unidade?*
- 2.2. *Qual conceito ou procedimento apresentou maior grau de dificuldade para mim?*
- 3.3. *Quais estratégias de estudo funcionaram bem e quais falharam quando tentei resolver os exercícios?*
- 4.4. *O que farei de diferente na próxima semana para superar as lacunas identificadas?*

Esse exercício de escrita reflexiva força a transição da aprendizagem passiva para a aprendizagem ativa. O estudante deixa de atuar como mero espectador das notas atribuídas pelos professores e passa a monitorar com clareza a evolução de suas hipóteses e lacunas de estudo.

4.3. Ensino Médio: Autonomia Acadêmica, Análise de Erros e Projeto de Vida

No Ensino Médio, a exigência de autorregulação atinge o seu ápice na Educação Básica. Os estudantes enfrentam a pressão do acesso ao ensino superior, a escolha profissional e o aumento exponencial da carga de conteúdos acadêmicos. O objetivo central da escola nessa fase final é consolidar a **autonomia acadêmica**, preparando o jovem para ser um aprendiz ao longo de toda a vida (*lifelong learner*), capaz de gerenciar seu processo de estudo sem a necessidade de supervisão direta contínua.

4.3.1. A Autoavaliação Crítica e o Protocolo de Análise de Erros (Pré e Pós-Prova)

Um dos maiores gargalos do rendimento no Ensino Médio reside na relação emocional e passiva que o estudante mantém com a avaliação formal. Frequentemente, ao receber um exame corrigido, o aluno limita-se a olhar a nota final: se alta, sente-se validado; se baixa, reage com frustração, atribuindo o resultado a fatores externos ("o professor pegou pesado", "a prova estava confusa").

Para quebrar esse ciclo disfuncional e restabelecer a autoeficácia e a atitude adaptativa do ciclo de Zimmerman, a escola deve implementar um **Protocolo de Análise de Erros**:

1. Etapa Pré-Prova (Fase de Antecipação)

Antes da realização do exame, o estudante preenche uma ficha de predição e planejamento:

- *Qual nota eu planejo alcançar nesta avaliação?*
- *Quantas horas e quais métodos utilizei para me preparar (ex: resumos, mapas mentais, resolução de simulados)?*
- *Quais tópicos do edital/conteúdo ainda geram insegurança?*

2. Etapa Pós-Prova (Fase de Autorreflexão)

Após a devolução da prova corrigida, o aluno deve categorizar individualmente cada questão em que perdeu pontos, preenchendo uma planilha diagnóstica com a seguinte taxonomia de erros:

Figura 4. Taxonomia e protocolo de análise de erros

 TAXONOMIA E PROTOCOLO DE ERROS 		
Categoria do Erro	Diagnóstico Cognitivo	Ação Corretiva
1. Erro por Atenção 	Leitura apressada do enunciado ou rasura na transferência ao gabarito.	 Treino de sublinhado e verificação final.
2. Erro de Lacuna de Conteúdo 	Falta de estudo ou esquecimento de fórmulas e conceitos básicos.	 Revisão programada do tópico teórico.
3. Erro de Processo ou Aplicação 	Compreensão parcial do conteúdo, mas falha na execução do cálculo ou na articulação da resposta.	 Resolução passo a passo de exercícios guiados com pares.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Ao aplicar esse protocolo, o erro é despojado de sua carga punitiva moral e convertido em **dado pedagógico**. O estudante compreende exatamente onde sua estratégia de estudo falhou, reorientando seus esforços na fase de planejamento do ciclo seguinte de forma precisa e desapaixonada.

4.3.2. O Projeto de Vida Como Âncora da Autorregulação de Longo Prazo

No Ensino Médio, a autorregulação comportamental e acadêmica ganha sustentação motivacional quando conectada à construção do **Projeto de Vida**. A capacidade do cérebro adolescente de adiar a gratificação imediata (resumida no sacrifício do tempo livre em favor da rotina de estudos) depende da clareza dos valores e metas do jovem.

Quando o componente de Projeto de Vida é trabalhado de forma articulada com a autoavaliação, o estudante compreende que a disciplina e o cumprimento dos deveres cotidianos não são

exigências vazias do regulamento escolar, mas instrumentos concretos para a construção da sua futura trajetória profissional e pessoal. A escola deixa de ser percebida como um espaço de coerção e passa a ser reconhecida como a oficina onde o jovem desenha e executa a sua própria autonomia.

5. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: MANEJO DE CONFLITOS, REGRAS E DISCIPLINA CONSCIENTE

5.1. Análise de Situações Críticas no Cotidiano Escolar

A implementação de um ambiente voltado à autorregulação não ocorre em um vácuo idealizado; ela se dá no terreno acidentado do cotidiano escolar, onde manifestações de resistência, dispersão e indisciplina emergem diariamente. O avanço da cultura digital e as transformações nas estruturas familiares reconfiguraram os tipos de conflitos enfrentados pelos educadores. Para que a gestão pedagógica seja assertiva, é necessário diagnosticar com clareza as três situações críticas mais recorrentes nas instituições de Educação Básica:

1. A Hiperconexão e a Restrição dos Smartphones

A presença dos dispositivos móveis em sala de aula representa o ápice da disputa pela atenção sustentada. O smartphone opera como um vetor de recompensa dopaminérgica instantânea que hiperestimula o sistema límbico do estudante. Quando a escola estabelece normas de restrição ao uso do celular — respaldadas por regulamentos internos ou legislações municipais e estaduais —, a reação inicial de muitos alunos reflete sintomas análogos à abstinência de estímulos: ansiedade, irritabilidade e tentativa

constante de burlar a regra (como esconder o aparelho sob a carteira ou usá-lo disfarçadamente durante as explicações).

A mediação desse conflito exige superar a mera "guerra ao aparelho". O foco pedagógico deve ser direcionado a ensinar ao aluno o **controle inibitório contextual**: a compreensão de que a restrição do celular não é uma negação da tecnologia, mas uma delimitação de espaço e tempo necessária para o funcionamento das redes atencionais pré-frontais.

2. A Quebra de Acordos por "Esperteza" Ou Má-Fé

Um dos cenários mais desgastantes para o corpo docente ocorre quando a turma participa da construção de um acordo coletivo — como prazos flexíveis para entrega de trabalhos ou momentos de estudo em grupo —, mas determinados estudantes utilizam brechas do combinado para agir de forma intencionalmente não cooperativa. Exemplos incluem o plágio, o uso de inteligência artificial sem citação para fraudar avaliações, a alegação de falso desconhecimento das regras e a procrastinação deliberada seguida de pedidos de condescendência.

Essas condutas caracterizam uma falha na **autorregulação ética e comportamental**. O aluno busca obter os privilégios do pacto social sem arcar com os deveres correspondentes. Se a escola cede a tais manobras por conveniência ou para evitar confrontos, ela valida a ideia de que a transgressão é uma estratégia adaptativa eficiente, solapando a motivação dos estudantes que cumprem seus compromissos com rigor.

3. O Desafio Direto à Autoridade Pedagógica

A contestação ostensiva às orientações do professor ou da direção representa o nível mais agudo de fricção escolar. Ao ser confrontado por uma infração (como o recolhimento do celular ou a aplicação de uma sanção), o estudante com baixa capacidade de autorregulação emocional tende a escalar o conflito, apelando para o sarcasmo, a recusa explícita em cumprir a ordem ou a elevação do tom de voz diante dos pares.

Nesses momentos, o estudante está frequentemente sob o domínio de um "sequestro emocional" provocado pelo sistema límbico, percebendo a intervenção do adulto como uma ameaça à sua identidade ou à sua imagem frente ao grupo. Se o educador reage no mesmo nível emocional, a disputa se transforma em uma luta de egos que desestrutura o ambiente de aprendizagem e esvazia o caráter educativo da intervenção.

5.2. Do Autoritarismo Coercitivo à Firmeza Formativa: Redefinindo Sanções e Consequências

Frente aos cenários de indisciplina, a resposta tradicional das escolas costuma oscilar entre dois extremos igualmente disfuncionais: o **autoritarismo coercitivo** e a **permissividade omissa**.

Quadro 1. Modelos de manejo disciplinar

MODELOS DE MANEJO DISCIPLINAR

1. AUTORITARISMO COERCITIVO

Característica Central:

- Foco na punição moral, medo e controle externo arbitrário.

Impacto na Autorregulação:

- Inibe temporariamente a conduta, mas impede a internalização de regras.

2. PERMISSIVIDADE OMISSA

Característica Central:

- Ausência de limites claros e esquiva do confronto necessário.

Impacto na Autorregulação:

- Mantém a imaturidade do córtex pré-frontal e gera sensação de impunidade.

3. FIRMEZA FORMATIVA (RESTAURATIVO)

Característica Central:

- Previsibilidade, limites claros e consequências lógicas e diretas.

Impacto na Autorregulação:

- Desenvolve o autocontrole, a responsabilidade e a maturidade ético-social.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

5.2.1. O Fracasso da Punição Moral

A punição moral arbitrária — como humilhar o aluno publicamente, privá-lo de atividades sem relação com a falta cometida ou atribuir notas zero por razões estritamente disciplinares — falha em desenvolver a autorregulação. Sob o efeito do medo ou da raiva, o cérebro do estudante foca na autoproteção ou no ressentimento contra quem aplicou a pena, e não na reflexão sobre a conduta praticada. A punição coercitiva ensina apenas a **esquiva do flagrante**: o aluno não deixa de transgredir, mas torna-se mais hábil em esconder a infração.

5.2.2. A Estrutura da Firmeza Formativa

A **Firmeza Formativa** baseia-se no princípio de que o limite é um ato de cuidado pedagógico. O educador atua com firmeza na

manutenção da regra e com afeto no acolhimento do sujeito. Nesse modelo, a sanção é substituída pela **consequência lógica e restaurativa**, caracterizada por três propriedades fundamentais:

1.1. **Relação Direta com a Infração:** A consequência deve guardar conexão lógica com o ato praticado. Se o aluno danificou o patrimônio da escola, a consequência envolve a reparação física do bem; se fraudou um trabalho, envolve refazer o estudo sob supervisão e com perda da bonificação de pontuação atitudinal.

2.2. **Proporcionalidade e Previsibilidade:** As consequências devem ser conhecidas previamente por todos os estudantes e aplicadas com imparcialidade, eliminando a sensação de perseguição pessoal.

3.3. **Foco na Reparação e Aprendizado:** A intervenção não visa "fazer o aluno sofrer", mas induzi-lo a reparar o dano causado à comunidade escolar e a planejar estratégias para não reincidir no erro.

Ao analisar a quebra de regras, Aquino (1996, p. 48) argumenta que o conflito não deve ser visto apenas como um desvio patológico, mas como "um sintoma da qualidade das relações estabelecidas em sala de aula", exigindo do educador uma repactuação contratual constante, e não apenas ações punitivas.

Ao aplicar a firmeza formativa, o professor sustenta o papel de "córtex pré-frontal externo". Ele desescala o conflito mantendo a calma, escuta a versão do aluno sem conivência, reafirma a norma violada e aplica a consequência prevista de forma serena e inegociável.

5.3. Protocolo Prático: Construção Colaborativa do Regulamento e Matriz de Acordos

Para que os acordos de convivência funcionem como instrumentos reais de autorregulação, eles não podem ser impostos como um documento burocrático pronto no início do ano letivo. Eles exigem um processo de **construção colaborativa e contratualização pedagógica**.

5.3.1. Etapas para a Construção dos Acordos de Turma

5.3.1.1. Diagnóstico e Levantamento de Necessidades

Nas primeiras semanas de aula, o professor ou o coordenador pedagógico promove uma roda de conversa guiada por duas perguntas centrais:

- *Do que precisamos para que esta sala seja um lugar onde todos consigam aprender sem interrupções?*
- *Quais comportamentos dificultam o trabalho do professor e o bem-estar dos próprios colegas?*

5.3.1.2. Tradução das Expectativas em Deveres Operacionais

As sugestões dos estudantes costumam surgir em termos vagos ("respeitar os outros", "não fazer bagunça"). O papel do educador é mediar a tradução dessas ideias em **comportamentos observáveis**. Em vez de "respeitar o professor", define-se: "aguardar a sua vez de falar levantando a mão e manter o celular guardado na mochila durante a explicação".

5.3.1.3. Mapeamento Bidirecional: Direitos e Deveres

Constrói-se com a turma um quadro explícito que conecta cada direito reivindicado ao seu dever correspondente:

Quadro 2. Reciprocidade entre direitos e deveres da turma

NOSSO DIREITO (O que a escola garante)	NOSSO DEVER (O que o aluno cumpre)
Ter aulas dinâmicas e acesso a tirar dúvidas com o professor.	Manter a atenção, inibir conversas paralelas e não usar o celular.
Ter prazos adequados para entrega de trabalhos e avaliações.	Planejar a rotina de estudo e entregar as tarefas na data combinada.
Ter um ambiente limpo, organizado e seguro para o convívio.	Preservar as carteiras, descartar o lixo nos locais corretos e respeitar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

5.3.1.4. Matriz Gradativa de Consequências Formativas

Os estudantes devem participar da discussão sobre o que acontecerá quando um acordo for descumprido. A definição prévia das etapas disciplinares elimina a arbitrariedade e responsabiliza o infrator (Quadro 3).

Quadro 3. Matriz gradativa de intervenção disciplinar

MATRIZ GRADATIVA DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR

Nível da Infração	Descrição da Conduta	Consequência Formativa
Nível 1: Leve (Primeira ocorrência)	Desatenção pontual, uso rápido do celular, atraso pequeno sem justificativa.	Advertência verbal privada e repactuação imediata do combinado com o professor.
Nível 2: Moderada (Reincidência)	Reincidência no Nível 1, recusa em guardar o celular, quebra de prazo por negligência.	Registro em ficha, uso do celular suspenso no dia e tarefa de reparação.
Nível 3: Grave (Escalação)	Confronto direto à autoridade, fraude em provas, agressão verbal ou dano ao patrimônio.	Encaminhamento à Gestão, reunião com os pais e plano de restauração.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Ao assinar e fixar a Matriz de Acordos na sala de aula, o regulamento deixa de ser percebido como um instrumento de coerção da direção e passa a operar como o **contrato social da turma**. Quando um aluno descumpre a regra, o professor não precisa entrar em desgaste pessoal; basta remeter o estudante ao contrato que ele próprio ajudou a pactuar, aplicando a consequência prevista de forma neutra, firme e formativa.

6. CAPÍTULO 6: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR E A PARCERIA ESSENCIAL COM AS FAMÍLIAS

6.1. Formação Continuada e Coerência Institucional: O Professor Não é Uma Ilha

Sustentar uma cultura de autorregulação na Educação Básica é uma tarefa que excede a capacidade de ação individual de qualquer docente. Quando a busca por disciplina e autonomia é terceirizada exclusivamente à figura do professor regente dentro de sua sala de

aula, a instituição escolar fragmenta-se em um mosaico de abordagens desconexas. Em um mesmo ambiente, o estudante passa a conviver com extremos que variam da permissividade omissa ao autoritarismo coercitivo, aprendendo a manipular as inconsistências do sistema em vez de internalizar regras e valores coletivos.

A gestão escolar — composta pela direção e pela coordenação pedagógica — desempenha o papel de espinha dorsal institucional, garantindo a coesão teórico-prática e a continuidade do trabalho educativo.

6.1.1. Formação Continuada Fundamentada em Evidências

Para que a autorregulação deixe de ser um conceito abstrato e se converta em prática cotidiana, a gestão deve promover espaços permanentes de formação continuada do corpo docente. Essa capacitação precisa superar o plano dos discursos motivacionais para se ancorar nos achados contemporâneos da psicologia educacional, da Teoria Social Cognitiva e da neuroeducação.

Quando os professores compreendem os mecanismos neurobiológicos do amadurecimento do córtex pré-frontal, o desenvolvimento das funções executivas e os ciclos de aprendizagem autorregulada (como o modelo de Zimmerman), a leitura dos conflitos de sala de aula se transforma. A indisciplina deixa de ser percebida como uma afronta pessoal à autoridade do professor e passa a ser diagnosticada como uma imaturidade no desenvolvimento de competências inibitórias e metacognitivas, demandando intervenção mediada e formativa.

6.1.2. A Coordenação Pedagógica Como Rede de Suporte Docente

O desgaste emocional do professor frente a comportamentos disruptivos e ao desafio direto à sua autoridade é uma das principais causas de adoecimento e desengajamento profissional. A coordenação pedagógica não pode atuar apenas como um órgão cartorial que registra ocorrências disciplinares ou como um espaço de alívio temporário para onde alunos infratores são "enviados para levar uma bronca".

O papel da gestão pedagógica é de retaguarda ativa:

- **Amparo Emocional e Validação:** Oferecer escuta qualificada ao professor desgastado por situações de conflito, ajudando-o a desescalar suas próprias reações emocionais.
- **Mediação de Casos Complexos:** Intervir diretamente em episódios reincidentes de quebra de acordos, assumindo a condução de reuniões de repactuação com alunos e famílias.
- **Garantia de Isonomia:** Assegurar que as sanções formativas e consequências previstas no contrato pedagógico da escola sejam aplicadas de forma consistente por toda a equipe docente, impedindo que existam "professores bonzinhos" e "professores carrascos".

Quadro 4. O papel da gestão na sustentação da autorregulação



O PAPEL DA GESTÃO NA SUSTENTAÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO

ESTRATÉGIAS PARA UMA CULTURA ESCOLAR MAIS EQUILIBRADA E EFICAZ

Eixo de Atuação	Ações Práticas da Equipe Gestora
 Capacitação Teórica	Promover oficinas de neuroeducação, funções executivas e estratégias de regulação comportamental e metacognitiva.
 Alinhamento Institucional	Unificar os critérios disciplinares e a matriz de intervenção em toda a escola, eliminando abordagens contraditórias.
 Suporte ao Docente	Intervir em casos de reincidência grave e respaldar a autoridade pedagógica do professor frente a alunos e famílias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

6.2. A Aliança Estratégica Escola-Família: Da Superproteção à Corresponsabilidade

A autorregulação da aprendizagem e do comportamento não se desenvolve de forma isolada no espaço escolar; ela é profundamente influenciada pelo ambiente familiar e pelas dinâmicas de parentalidade. Um dos maiores obstáculos contemporâneos enfrentados pelas escolas é o desencontro entre a proposta formativa da instituição e as práticas educativas do núcleo familiar.

6.2.1. O Fenômeno da Superproteção Parental e a Erosão da Resiliência

Na sociedade contemporânea, observa-se a emergência acentuada de modelos de parentalidade caracterizados pela superproteção (frequentemente denominados na literatura como "pais helicóptero" ou "pais cortadores de grama"). Movidos pelo desejo legítimo de evitar o sofrimento dos filhos, muitos pais passam a remover ativamente qualquer obstáculo, frustração, limite ou consequência natural enfrentada pela criança ou pelo adolescente.

Quando a família intervém para questionar notas justas, justificando o descumprimento de prazos, exigindo a anulação de sanções disciplinares aplicadas pela escola ou atacando a figura do professor para eximir o filho de responsabilidade, gera-se um impacto neurobiológico e comportamental devastador:

- A criança deixa de exercitar os circuitos neurais de tolerância à frustração e controle inibitório;
- Desenvolve-se um sentimento de impunidade e uma crença distorcida de que as regras sociais são negociáveis ou irrelevantes;
- Aprofunda-se a assimetria entre a exacerbação dos direitos individuais e a negação irremediável dos deveres comunitários.

6.2.2. A Casa Como Primeiro Laboratório das Funções Executivas

Para que o cérebro infantojuvenil desenvolva autocontrole no ambiente escolar, as bases da autorregulação devem ser exercitadas no ambiente doméstico. Hábitos simples mantidos pela família funcionam como pré-requisitos neurobiológicos para a aprendizagem:

- **Higiene do Sono e Rotina Biológica:** Cérebros privados de sono adequado apresentam um prejuízo dramático no funcionamento do córtex pré-frontal, resultando em hiperatividade, irritabilidade e queda no controle inibitório durante as aulas.
- **Delimitação do Tempo de Tela:** A ausência de limites claros para o uso de *smartphones* e *videogames* em casa

compromete os circuitos de recompensa dopaminérgica, tornando a sala de aula um ambiente cognitivamente desinteressante.

- **Responsabilidades Domésticas:** A atribuição de tarefas domésticas proporcionais à idade (arrumar a própria cama, organizar o material escolar, colaborar com a limpeza) ensina a criança que o pertencimento a um grupo exige o cumprimento de deveres diários.

6.2.3. Construindo a Aliança de Corresponsabilidade

A comunicação da escola com as famílias precisa migrar do modelo punitivo-reclamatório ("chamar os pais para dar uma queixa do aluno") para um modelo de **orientação pedagógica e corresponsabilidade**.

Nas reuniões de pais e nos atendimentos individuais, a equipe gestora deve instrumentalizar as famílias, demonstrando que estabelecer limites e manter a firmeza afetuosa não são atos de rigidez excessiva, mas demonstrações de cuidado essenciais ao desenvolvimento do cérebro e da autonomia do filho.

Quadro 5. Relação entre a postura familiar e a autorregulação do estudante no contexto escolar

MATRIZ DE ALINHAMENTO ESCOLA-FAMÍLIA	
Postura da Família (Casa)	Impacto na Autorregulação do Aluno (Escola)
Superproteção e anulação de limites e consequências.	Baixa tolerância à frustração, recusa em cumprir deveres e desafio à autoridade.

Permissividade e ausência de rotinas biológicas/estudo	Dificuldade de foco, dependência de telas e desorganização com prazos e materiais.
Parceria afetiva, firmeza na rotina e respaldo à escola.	Alta autoeficácia, respeito aos acordos, resiliência diante do erro e autonomia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Ao perceber que a escola e a família compartilham do mesmo diagnóstico, utilizam a mesma linguagem de limites e sustentam de forma inequívoca o valor dos deveres e das consequências, o estudante perde o espaço de manipulação entre as duas esferas. A coerência do ambiente social ao seu redor fornece a segurança estrutural necessária para que ele assuma a responsabilidade por suas escolhas, consolidando a transição da regulação externa para a genuína autorregulação ética e cidadã.

Ao abordar a formação moral, La Taille (1998) alerta que a terceirização da educação exclusivamente para a escola compromete o alicerce do desenvolvimento do sujeito. Faz-se necessária uma atuação conjunta onde família, escola e estudante operem em um regime de corresponsabilidade inegociável para a internalização de limites.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS, CHAMAMENTO À AÇÃO E INSTRUMENTAL PRÁTICO

7.1. Síntese Teórico-Prática: A Autorregulação Como Elo Fundacional da Cidadania e do Lifelong Learning

Ao longo deste artigo, examinou-se a autorregulação da aprendizagem não como um luxo pedagógico ou um conceito

abstrato reservado à literatura acadêmica, mas como uma urgência estrutural e civilizatória no chão da escola contemporânea. Imersa na economia da atenção e diante dos impactos da aceleração digital sobre o cérebro infantojuvenil, a Educação Básica é convocada a redefinir seu papel: mais do que instruir ou transmitir conteúdos que se tornam obsoletos em ritmo vertiginoso, a escola precisa ensinar o sujeito a se governar.

A investigação das bases teóricas revelou a natureza multidimensional e profundamente mediada do autocontrole:

- **Fundamentação Sociointeracionista (Vygotsky):** Demonstrou que a autonomia não surge por geração espontânea; é a internalização gradual da regulação externa fornecida pela cultura, pela linguagem e pelos adultos significativos no espaço da Zona de Desenvolvimento Proximal.
- **Teoria Social Cognitiva (Bandura) e Modelo Cíclico (Zimmerman):** Evidenciaram que o aluno autorregulado é impulsionado por crenças robustas de autoeficácia, percorrendo de forma contínua as fases de antecipação, desempenho e autorreflexão crítica sobre seus próprios processos.
- **Avanços da Neuroeducação:** Mapearam a imaturidade do córtex pré-frontal e o desenvolvimento das funções executivas (controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva), legitimando o papel da escola e da família como o "córtex pré-frontal externo" necessário para a estruturação neural da responsabilidade.

A transição da heterorregulação para a autorregulação é a ponte definitiva entre a passividade escolar e a verdadeira cidadania. O estudante que aprende a gerenciar seu tempo, inibir impulsos prejudiciais, tolerar a frustração do erro e honrar deveres comunitários não alcança apenas o sucesso acadêmico; ele se capacita para navegar nas incertezas do século XXI como um aprendiz ao longo de toda a vida (*lifelong learner*), ético, resiliente e dono de sua própria história.

7.2. Chamamento à Ação para a Comunidade Educativa

A consolidação de uma cultura de autorregulação exige que cada ator do ecossistema educacional assuma compromissos operacionais e intencionais:

Aos Professores

- **Superar a Reatividade:** Substituir o desgaste das disputas emocionais de autoridade pela firmeza formativa e pela previsibilidade da Matriz de Acordos.
- **Ensinar a Estudar:** Incorporar o treino das funções executivas e da metacognição no ensino dos conteúdos teóricos, dedicando tempo pedagógico para ensinar os alunos a planejar, analisar erros e avaliar suas estratégias.
- **Modelar o Autocontrole:** Atuar como referência viva de regulação emocional e postura ética diante das adversidades do cotidiano escolar.

À Gestão Escolar (Diretores e Coordenadores)

- **Garantir a Coerência Institucional:** Promover a formação continuada baseada em evidências e respaldar a autoridade pedagógica do professor na aplicação das regras e consequências formativas.
- **Acolher sem Permissividade:** Transformar a coordenação pedagógica em um espaço de restauração e mediação de conflitos, recusando tanto a punição moral arbitrária quanto a convivência passiva.
- **Liderar a Parceria com as Famílias:** Promover o alinhamento preventivo com os responsáveis, orientando-os sobre a importância dos limites domésticos para o desenvolvimento biológico e cognitivo dos filhos.

Às Famílias

- **Resgatar a Corresponsabilidade:** Compreender que o amor e o cuidado com os filhos se expressam também pela imposição de limites claros, pela rotina biológica adequada e pelo apoio inequívoco aos deveres escolares.
- **Resistir à Superproteção:** Permitir que crianças e adolescentes vivenciem as consequências naturais e lógicas de suas escolhas, construindo a resiliência emocional indispensável para a vida adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BANDURA, Albert. **A teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIWER, Felicitas; WIRADHANY, Wisnu; OUDE EGBRINK, Mirjam G. A.; DE BRUIN, Anique B. H. Understanding effort regulation: comparing “Pomodoro” breaks and self-regulated breaks. *British Journal of Educational Psychology*, v. 93, supl. 2, p. 353–367, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12593>.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A aprendizagem de crianças e jovens: características e diferenças individuais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIRILLO, Francesco. **A técnica Pomodoro: o sistema de gerenciamento de tempo que transformou o modo como trabalhamos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

APÊNDICES

Para transformar os fundamentos deste artigo em ação imediata no cotidiano escolar, apresentam-se dois instrumentais operacionais desenvolvidos para aplicação direta por estudantes, professores e equipes de gestão.

APÊNDICE A: FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO E AUTOMONITORAMENTO METACOGNITIVO

(Para uso individual do estudante no início e término de ciclos de estudo ou unidades letivas)

Nome do Estudante: _____

Turma: _____ **Data:** //_____
Componente: _____.

1. FASE DE ANTECIPAÇÃO (ANTES DE INICIAR OS ESTUDOS)

- [] Qual é o meu objetivo específico de aprendizagem hoje? (Ex: dominar a resolução de equações do 2º grau).
- [] Qual é o meu plano de ação? (Ex: ler o capítulo por 20 min + resolver 5 exercícios da lista).

- [] Quais distrações precisarei inibir? (Ex: colocar o *smartphone* em outro cômodo durante o bloco de foco).
- [] Em uma escala de 1 a 5, o quanto acredito na minha capacidade de realizar esta tarefa? [1] [2] [3] [4] [5]

2. FASE DE DESEMPENHO (DURANTE A REALIZAÇÃO DA TAREFA)

- [] Consegui manter o foco contínuo pelo tempo planejado? Se não, o que me distraiu?
- [] Ao encontrar uma dúvida ou travamento, qual estratégia utilizei? (Ex: reli o enunciado, consultei anotações, pedi ajuda ao colega/professor).
- [] Minha compreensão do conteúdo está avançando conforme o esperado?

3. FASE DE AUTORREFLEXÃO (APÓS A CONCLUSÃO DA TAREFA OU ENTREGA DA AVALIAÇÃO)

- [] Qual foi o resultado alcançado e como ele se compara com a meta inicial?
- [] Caso tenha cometido erros, de qual natureza eles foram?
 - () Erro por falta de atenção na leitura.
 - () Erro por lacuna de conteúdo/conceito não estudado.
 - () Erro no processo ou aplicação prática.

- [] Qual mudança concreta farei no meu próximo ciclo de estudos para melhorar o meu desempenho?

APÊNDICE B: RUBRICA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E FIRMEZA FORMATIVA

(Guia de orientação para professores e equipes de gestão no manejo de infrações e quebra de acordos) Fechar o ciclo disciplinar com um voto de confiança, reafirmando a autoeficácia do estudante e o acolhimento incondicional de sua pessoa no grupo)

Quadro 6. Rubrica de intervenção disciplinar e formativa

RUBRICA DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR E FORMATIVA		
Etapa do Processo	Ação do Educador / Gestor	Postura Pedagógica Esperada
1. Desescalada Emocional	• Manter o tom de voz neutro e postura serena. • Solicitar uma conversa privada ou em espaço reservado.	Evitar o sequestro emocional e a luta de poder. O foco é desarmar a reatividade do estudante sem expô-lo publicamente perante a turma.
2. Identificação da Infração	• Apresentar o fato de forma objetiva e observável. • Citar o acordo/contrato social violado.	Despersonalizar o conflito: o problema é a conduta praticada, não a identidade do estudante. Remeter diretamente ao pacto coletivo previamente firmado.
3. Escuta e Checagem	• Abrir espaço para que o aluno explique sua conduta. • Questionar: "Qual era o dever vinculado a esse direito?"	Ouvir a versão do estudante sem conivência com a infração. Ajudá-lo a identificar qual impulso ou emoção não foi adequadamente inibido no momento.
4. Aplicação da Consequência Lógica	• Determinar a consequência lógica e proporcional. • Registrar o encaminhamento no sistema de acompanhamento.	A consequência deve ser direta, previsível e voltada à reparação do dano (pedagógico, material ou relacional) causado à comunidade escolar.
5. Repactuação e Acolhimento	• Concluir solicitando ao aluno um compromisso renovado de ação. • Reafirmar o apoio do educador.	Fechar o ciclo disciplinar com um voto de confiança, reafirmando a autoeficácia do estudante e o acolhimento incondicional de sua pessoa no grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - 2004). É pós-graduado em nível Lato Sensu em Educação Matemática pela Faculdade Pio Décimo (UniPio - 2012), em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER - 2019), em Ensino Remoto, Ensino a Distância e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana de São Paulo (FAMEESP - 2024), em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS - 2025) e em Neurociência Aplicada à Aprendizagem pela Faculdade Futura (ICETEC - 2026). Atualmente é Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC - BA) e da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC - SE). Atuou como tutor a distância no curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC - EAD) entre 2005 e 2008.

Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática Pura e Aplicada, tanto na área presencial quanto na área de EAD - Educação a Distância. Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/7044120690093380>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-0802-5237>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).