



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS**

CAMPUS MANAUS CENTRO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

TÂNIA MIDIAN FREITAS DE SOUZA

**A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CAMINHO PARA PROMOÇÃO
DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Manaus

2019

TÂNIA MIDIAN FREITAS DE SOUZA

**A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CAMINHO PARA A
PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Manaus

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729a Souza, Tânia Midian Freitas de.
A autorregulação da aprendizagem: um caminho para promoção da permanência e do êxito na educação profissional e tecnológica. / Tânia Midian Freitas de Souza. – Manaus, 2019.

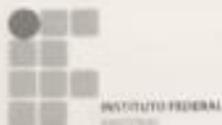
168 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

I. Educação profissional. 2. Aprendizagem - autorregulação. 3. Êxito escolar. I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



TÂNIA MIDIAN FREITAS DE SOUZA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CAMINHO PARA A
PERMANÊNCIA E O ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 06 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profa. Dra. Maria Francisca Moraes Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Ana Paulina Aguiar Soares - Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

TÂNIA MIDIAN FREITAS DE SOUZA

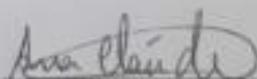
CONVERSAS AUTORREGULATÓRIAS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 06 de dezembro 2019.

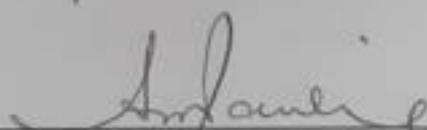
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Profa. Dra. Maria Francisca Moraes Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM



Profa. Dra. Ana Paulina Aguiar/Soares - Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

In memoriam

À minha mãe, Ione Rodrigues de Freitas,
por acreditar e nos deixar como
maior herança, a Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, como socorro sempre presente na hora da angústia, concedeu-me paz, serenidade e resiliência para enfrentar os distratores encontrados no caminho.

Ao meu amado Ed, esposo cuidadoso que não me deixou faltar um mate para aliviar as tensões e uma massagem revigorante.

Aos meus queridos filhos Tâmila e Lucas que mesmo na distância, usando dos benefícios da tecnologia, fizeram-se presentes com palavras de afirmação.

Às minhas irmãs Telma e Thel por não se absterem da presencialidade, mesmo em rápidos momentos de pausas para um lanchinho.

Ao meu querido pai, José Antônio de Freitas que juntamente com mamãe nos ensinou o valor da educação.

Aos professores de mestrado por tornarem o momento de formação, não apenas um espaço de construção de conhecimento, mas de proximidade, resultando em relações profícuas.

À minha querida turma do mestrado. Pioneiros, fortes e resilientes, com quem tantas lições de superação aprendi.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ribeiro de Souza, por ter entendido meu tempo e as circunstâncias da minha produção acadêmica. Presença acolhedora a quem dedico minha amizade.

À Prof.^a Dr.^a Maria Francisca Morais de Lima, colega de graduação a quem tive o privilégio de ter como professora no mestrado, pelas palavras de encorajamento e carinho.

À Prof.^a Dr.^a Deuzilene Marques Salazar, coordenadora do Programa Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo olhar zeloso que dedica aos mestrandos.

Aos pássaros do caminho, vozes dessa pesquisa, pelas quais foi possível, ainda que de forma provisória, delinear um caminho para espaços formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

À direção do *Campus* Manaus Centro que acolheu ao meu pedido de afastamento permitindo-me concluir o mestrado.

Epígrafe

Existe um tempo certo para cada coisa,
Momento oportuno para cada propósito debaixo do Sol:

Tempo de nascer,

Tempo de morrer;

Tempo de plantar,

Tempo de colher.

Eclesiastes, Cap. 3.

RESUMO

Os estudos de Figueirêdo, Pereira e Oliveira (2015), de Silva (2017), de Zago (2018), evidenciam o distanciamento entre o proposto como finalidade e objetivos para os Institutos Federais nos documentos oficiais de criação e a vivência dessas proposituras no seio institucional, principalmente nas bases fundantes da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Os indicadores de eficácia acadêmica dos cursos do Ensino Médio Integrado – EMI sinalizam pouco mais de 50% de aprovação num ciclo formativo de três anos. Diante dessas considerações, definimos como questões norteadoras da pesquisa duas interrogativas: Como promover na EPT uma prática pedagógica integradora de saberes? Que favoreça o papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem, possibilitando-lhe a permanência e o êxito escolar? Estudos têm apontado que alunos autorregulados em suas aprendizagens alcançam maior êxito escolar, pois planejam, controlam e avaliam seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais. Por sua vez, professores autorregulados favorecem os processos autorregulatórios de seus alunos. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar em que medida, um curso de formação continuada sobre o constructo da Autorregulação da Aprendizagem, favorece aos participantes possibilidades de mudanças em suas práticas pedagógicas, com vistas a promovê-la como estratégia de permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica. Nessa perspectiva, essa investigação de caráter qualitativo descritivo, deu-se no âmbito do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – PROFEPT, situada na linha de pesquisa 1: Práticas Docentes. Conversas autorregulatórias sobre o ensinar e o aprender na Educação profissional e Tecnológica, é o Produto Educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa. Trata-se de um curso de formação continuada de professores sobre os processos de autorregulação da aprendizagem que visam a promoção da permanência e do êxito escolar.

Palavras-Chave: Autorregulação da Aprendizagem. Êxito Escolar. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The studies by Figueirêdo, Pereira and Oliveira (2015), de Silva (2017), Zago (2018), show the distance between what was proposed as the purpose and objectives for the Federal Institutes in the official documents of creation and the experience of these proposals within institutional, mainly in the founding bases of Professional and Technological Education - EPT. The indicators of academic effectiveness of the courses of Integrated High School - EMI indicate just over 50% of approval in a three-year training cycle. In view of these considerations, we defined two questions as guiding research: How to promote in EPT a pedagogical practice that integrates knowledge? That it favors the student's active role in his learning process, enabling him to remain and succeed in school? Studies have pointed out that self-regulated students in their learning achieve greater school success, as they plan, control and evaluate their cognitive, motivational, affective, behavioral and contextual processes. In turn, self-regulated teachers favor their students' self-regulatory processes. Thus, the general objective of this research is to analyze to what extent, a continuing education course on the construct of Learning Self-Regulation, favors participants with possibilities of changes in their pedagogical practices, with a view to promoting it as a strategy of permanence and success in Professional and Technological Education. In this perspective, this qualitative and descriptive investigation took place within the scope of the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education - PROFEPT, located in research line 1: Teaching Practices. Self-regulatory conversations about teaching and learning in Professional and Technological Education, is the Educational Product developed in the scope of research. It is a continuing education course for teachers on the processes of self-regulation of learning aimed at promoting school permanence and success.

Keywords: Self-regulation of Learning. School Success. Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa de atuação das instituições da RPFET | 29 |
| Figura 2 - Índice de eficiência acadêmica dos cursos MTI da Rede Federal em 2017 | 51 |
| Figura 3 - Reciprocidade triádica na Teoria Social Cognitiva | 57 |
| Figura 4 - Ciclo da Aprendizagem Autorregulada, de acordo com o Modelo de Zimmerman | 68 |
| Figura 5 - Ciclos do modelo PLEA | 70 |
| Figura 6 - Detalhamento do modelo teórico PLEA | 71 |
| Figura 7 - Sequência para trabalhar as estratégias de Autorregulação da Aprendizagem como infusão curricular | 82 |
| Figura 8 - Articulações reveladas na prática docente | 84 |
| Figura 9 - Ciclo da pesquisa | 89 |
| Figura 10 - Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos | 91 |
| Figura 11 - Interface do curso no AVA | 96 |
| Figura 12 - Mensagem de abertura e de boas vindas | 97 |
| Figura 13 - Ciclo 1: Ambientação | 98 |
| Figura 14 - Ciclo 2: Fundamentos da ARA | 99 |
| Figura 15 - Implicações da ARA no contexto educativo | 100 |
| Figura 16 - Contribuições à prática docente | 101 |
| Figura 17 - Indicação de material complementar e referências | 102 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem - Zimmerman | 74 |
| Quadro 2 - Questões que podem subsidiar o planejamento didático promotor de processos autorregulatórios | 75 |
| Quadro 3 - Estruturação dos ciclos de Conversas sobre | 95 |
| Quadro 4 - As cartas de Gervásio apresentadas escolhidas para leitura | 100 |
| Quadro 5 - Estruturação dos Fóruns de Discussões | 106 |
| Quadro 6 - Estruturação das Narrativas | 107 |
| Quadro 7 - Questões do QAPA relacionadas às fases do modelo PLEA | 110 |
| Quadro 8 - Concepções de educação norteadora da prática docente | 114 |
| Quadro 9 - Respostas relacionadas à categoria de análise, Planejamento | 116 |
| Quadro 10 - Respostas relacionadas à categoria de análise, Execução | 119 |
| Quadro 11 - Respostas relacionadas à categoria de análise, Avaliação | 121 |
| Quadro 12 - Etapas de desenvolvimento do Produto Educacional | 146 |
| Quadro 13 - Comentários sobre os objetivos da formação | 149 |
| Quadro 14 - Interesse em aprofundar conhecimentos sobre a ARA | 150 |
| Quadro 15 - Comentários sobre a adequação do material aos objetivos da formação | 150 |
| Quadro 16 - Comentários sobre o tempo e as atividades | 151 |
| Quadro 17 - Comentários sobre as atividades propostas e a promoção da ARA | 152 |
| Quadro 18 - Comentários sobre os diários como registros da autorreflexão | 152 |
| Quadro 19 - Comentários sobre a adequação do Fórum de discussões | 153 |
| Quadro 20 - A significação da ARA para a prática docente | 153 |
| Quadro 21 - Comentários sobre os temas de interesses | 153 |
| Quadro 22 - Sugestões de melhorias ao curso de formação on-line..... | 154 |

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição de acesso ao conteúdo | 136 |
| Gráfico 2 - Número de dias com acesso, por semana | 137 |
| Gráfico 3 - Número de recursos acessados por semana | 138 |
| Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa | 104 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
ARA – Autorregulação da Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
GEAP – Grupo de Estudo Alternativo Pré-Vestibular
GUIA – Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação
IFs – Institutos Federais
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPAA – Inventário de Processo de Autorregulação da Aprendizagem
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEAPSI – Núcleo de Estudos Avançado em Psicologia Comportamental Cognitiva
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNP – Plataforma Nilo Peçanha
PE – Produto Educacional
QAPA – Questionário de Autoinforme de Processos Autorregulatórios
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC – Teoria Social Cognitiva
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR..... | 18 |
| 1 DELINEANDO OS MARCOS DO CAMINHO..... | 26 |
| 1.1 Os Institutos Federais e os novos paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica..... | 27 |
| 1.2 Educação Profissional e Tecnológica - bases conceituais e articulações na prática docente..... | 32 |
| 2 COMPREENDENDO AS POSSIBILIDADES DO CAMINHO..... | 55 |
| 2.1 A Autorregulação da Aprendizagem e a agência do sujeito – aproximações com a Formação Humana Integral..... | 56 |
| 2.1.1 As crenças de autoeficácia e motivação: aspectos essenciais para a autorregulação..... | 59 |
| 2.2 Estrutura e funcionamento dos processos autorregulatórios..... | 64 |
| 2.2.1 Os conceitos e modelos de autorregulação no campo educacional.... | 65 |
| 2.3 Autorregulação da aprendizagem-as implicações no ensinar e no aprender .. | 71 |
| 2.3.1 Projetos e materiais pedagógicos promotores da autorregulação da aprendizagem..... | 76 |
| 3 NOS MISTÉRIOS DO CAMINHO..... | 87 |
| 3.1 O contexto da pesquisa..... | 93 |
| 3.2 O curso de formação on-line - O Produto Educacional..... | 94 |
| 3.3 As vozes do caminho..... | 103 |
| 3.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados..... | 104 |
| 3.4.1 As ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| 4 PELA ESTRADA A FORA, O CAMINHO NÃO É DESERTO | 112 |
| 4.1 No caminho, todos têm um lugar de onde falar..... | 113 |
| 4.2 Índícios de Processos Autorregulatórios | 116 |
| 4.2.1 Categoria de análise - planejamento | 116 |
| 4.2.2 Categoria de análise - execução | 119 |
| 4.2.3 Categoria de análise - avaliação..... | 121 |
| 4.3 Os gorjeios autorregulados dos pássaros no caminho | 122 |
| 4.3.1 Categoria de análise – ARA em foco | 123 |
| 4.3.2 Categoria de análise – ARA: o papel o do professor e do aluno..... | 124 |
| 4.3.3 Categorias de análises – Autorregulação da Aprendizagem: infusão curricular e o êxito dos alunos na EPT | 124 |
| 4.4 Narrativas autorregulatórias sobre o ensinar e o aprender | 125 |
| 4.4.1 Narrativa 1: Os sujeitos e suas histórias autorreguladas | 125 |
| 4.4.2 Narrativa 2 - Os caminhos da autorregulação e a prática docente | 128 |
| 4.5 A ferramenta de gestão do curso e o caminho da autorregulação | 135 |
| 4.6 Os achados do caminho, ainda que provisórios..... | 139 |
| | |
| 5 COMPARTILHANDO O APRENDIDO NO CAMINHO | 143 |
| 5.1 Conversas Autorregulatórias sobre o Ensinar e o Aprender na Educação Profissional e Tecnológica | 145 |
| 5.2 Avaliando o produzido no caminho | 148 |
| 5.2.1 Categoria de análise – objetivos da formação. | 149 |
| 5.2.2 Categoria de análise - interesse em aprofundar conhecimentos | 149 |
| 5.2.3 Categoria – material disponibilizado | 150 |
| 5.2.4 Categoria – tempo suficiente | 151 |
| 5.2.5 Categoria de análise – Atividades propostas suficientes para o entendimento do constructo da autorregulação da aprendizagem..... | 151 |
| 5.2.6 Categoria de análise – Diários de formação | 152 |
| 5.2.7 Categoria – Fórum de discussão | 152 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.8 Categoria – significação da temática para a prática docente | 153 |
| 5.2.9 Categoria – Temas de interesse | 153 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NARRATIVAS DE UM CAMINHANTE | 155 |
| REFERÊNCIAS | 159 |
| ANEXO A - DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS PARA PROMOÇÃO DA ARA DESENVOLVIDOS PELOS GRUPOS DE PESQUISAS GUIA E NEAPSI..... | 168 |

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

As considerações introdutórias sobre essa dissertação, traz como título um fragmento do poema “Caminhante”¹, do poeta espanhol Antônio Machado. A advertência do poeta ao Caminhante de que “não há caminho”, pois, o “caminho se faz ao caminhar”, desconstrói as certezas que nos empoderam na busca por um destino. A possibilidade ofertada é a dialética do andar, construída pela oposição à imobilidade. O planejamento, nessa perspectiva, não define o caminho, mas o caminhar, que na sua constância enfrenta o imprevisível, uma digressão na rota, que se abre como um itinerário a ser seguido. Essa investigação é por assim dizer, a concretização de como o imprevisível se sobrepõe ao planejado e se apresenta como possibilidade para uma nova trilha, igualmente desafiadora.

Inserido na linha de pesquisa 1: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, o presente estudo propunha-se, inicialmente, analisar em que medida as estratégias autorregulatórias da aprendizagem, articuladas ao conteúdo de Língua Portuguesa, contribuem para a prática docente promotora de um ensino-aprendizagem em que o aluno desenvolva suas potencialidades, numa perspectiva de permanência e êxito na Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

As ações decorrentes do objetivo, aprontavam para três perspectivas: um curso de formação sobre os fundamentos da Autorregulação da Aprendizagem – ARA para a professora ministrante da disciplina; o planejamento e elaboração das sequências didáticas a serem utilizadas nas aulas e a aplicação da pesquisa. Esse aspecto não passou despercebido ao olhar da banca avaliadora, quando da qualificação do projeto de pesquisa que sugeriu uma revisão dos objetivos e ações, considerando o tempo necessário para atender a todas as demandas planejadas. Seguindo as orientações dadas, todas as ações necessárias ao cumprimento dos objetivos foram minuciosamente analisadas e estipuladas no cronograma. A constatação trazida pela análise deste, foi de que o tempo seria um distrator para a efetivação de todas as ações necessárias para o alcance do objetivo proposto.

¹ MACHADO, A. Poesias Completas. Madri: Espasa-calpe, 1973.

Somado a isso, a docente ministrante da disciplina de Língua Portuguesa para a turma escolhida como participante do estudo, havia requerido aposentadoria obtendo o deferimento da solicitação. Os contatos com outros docentes não se revelaram promissores, pois consideravam trabalhoso participar de uma formação, preparar e aplicar as sequências didáticas, embora, achassem interessante a proposta. Decisões precisavam ser tomadas, porque “Caminhante, o caminho se faz ao caminhar”. Os versos do poema ressoaram na memória, num *insight* de que o caminho se constrói nas nuances das questões que ele mesmo vai criando. Não é o trajeto delineado que prescreve sua direção, mas a mobilidade de quem decidiu percorrê-lo, tornando-o único.

Assim, em conjunto com a orientadora da pesquisa, também caminhante desse percurso, foi possível redesenhar as configurações do novo processo investigativo, ainda situado na linha de pesquisa 1 e nas questões norteadoras iniciais, o que importa contextualizar como deu-se o surgimento das mesmas.

Do lugar de estudante no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, foi possível conhecer e refletir sobre as bases conceituais que fundamentam a EPT, resgatando saberes que foram adormecidos nesses 30 anos atuando como docente, sendo 25 na Rede Federal, iniciados na extinta Escola Agrotécnica Federal de Manaus e continuados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Também, pelo tempo da memória, pude reviver os anos iniciais na docência em que a teia relacional entre concepções de educação, ensino-aprendizagem e a prática em sala de aula me colocavam em um lugar de desconforto e de angústia.

Ora, se por um lado, replicar conteúdos, exercer a disciplina rigorosa em sala de aula, delegar aos alunos atividades e tempo para cumpri-las, aplicar provas surpresas – afinal, bons alunos devem estar preparados para a qualquer momento colocar em teste seus conhecimentos, identificavam-me como centralizadora do conhecimento, um dos motivos da angústia, e como promotora da educação bancária, por outro, não me era possível conceber uma prática diferente. Como tornar o aluno partícipe de seu processo de aprendizagem? Eles não sabiam nada, eram aprovados em conselhos de classes, como poderiam ter autonomia?

Contudo, se a angústia existiu, ela não paralisou. Era preciso saber mais, conhecer novas práticas, vivenciar novas experiências. Cursos de formação continuada viabilizaram, em parte, essa oportunidade, corroborando com o entendimento do pesquisador canadense Tardif (2002) sobre a pluralidade dos saberes docentes, advindos de diversos saberes, provenientes de diferentes fontes, dentre eles, das instituições de formação, da experiência profissional e das relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

O mestrado foi uma oportunidade de formação, onde novas angústias tomaram forma. Entenda-se angústia, não no âmbito do estado de ansiedade paralisador e desestabilizador, mas o caminho da autorreflexão sobre si e sobre os outros, o que certamente, desconstrói algumas certezas, se é possível tê-las, afinal, a promoção da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva do enfrentamento da dualidade histórica, parte do trabalho como princípio educativo, da escola unitária, da formação humana integral e da politecnia, constitui, sem dúvidas, em múltiplos desafios. Não os desafios dados pela construção de Projetos Políticos Pedagógicos como formalização das concepções basilares apresentadas, mas de construções reais, coletivas que promovem a formação de saberes e de sujeitos da prática social.

Aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia² coube a missão de unir educação, trabalho e ciência, na perspectiva da emancipação humana, derrubando as barreiras entre o ensino técnico e o científico. Nesse sentido, Pacheco (2009, p. 2) pondera que a pretensão é uma formação contextualizada, a partir de conhecimentos, princípios e valores potencializadores da ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida, em que a

Orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste.

Assim sendo, apropriar-se dos conceitos basilares não foi e não é uma opção a qualquer projeto educacional com esse tônus. Contudo, alguns estudos produzidos por profissionais das distintas áreas do conhecimento e servidores dos Institutos

² Criados pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Federais – IFs, ao longo desses 10 anos de constituição, como os de Figueirêdo, Pereira e Oliveira (2015), de Silva (2017), de Zago (2018), revelam o distanciamento entre o proposto na criação e o vivido no seio institucional, sobretudo, na presença ainda marcante do conteudismo, na centralidade do professor como detentor de todo conhecimento.

Como docente sei que nas adversidades do cotidiano escolar a teoria e a prática podem ser muito diferentes, que no exercício da profissão, reconhecer o que é preciso é mais fácil do que realizá-lo. Se perguntarmos, o que faz um professor enquanto ensina, que respostas teríamos? Na perspectiva de Nunes (2003, p. 117), ele convida alguém ao aprendizado, em que sua referência para a ação é o repertório de conteúdos, materiais, técnicas, conhecimentos etc., construído ao longo de sua formação.

Pode-se inferir que, necessário se fazia aos IFs, a promoção de formação continuada que oportunize, não somente a ampliação desse repertório, reflexões e interações que permitam a desconstrução de convicções cristalizadas, ainda que parcialmente, intencionando a abertura de novos espaços de saber para si mesmo e para o outro, a construção de seu próprio movimento no prazer de aprender.

Esse não era o único desafio posto aos Institutos Federais. Os desafios configuram-se em ações múltiplas, com desdobramentos de várias naturezas e no embricamento de suas relações. Se por um lado a democratização da oferta de EPT e o compromisso com o desenvolvimento territorial local e regional constituíam-se numa política pública (BRASIL, 2010), por outro, assegurar a permanência e o êxito escolar, também exigiam definições que ultrapassem o eixo da assistência estudantil, requerendo reflexões que reverberassem o compromisso social, pedagógico e inclusivo das políticas institucionais, não podendo ser uma decisão isolada e fora da coletividade.

Em 2018, a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, desenvolvida em ambiente virtual, foi criada objetivando coletar, validar e disseminar estatísticas da Rede Federal. A plataforma reúne informações nas unidades que a compõem, sobre cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. Essas

informações embasam o cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério de Educação e Cultura. A permanência e o êxito escolar integram as medidas que compõem os indicadores de eficácia acadêmica³ das instituições federais. Segundo os dados da PNP, em 2017, dos 139.529 cursistas matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela Rede, somente 43,76% concluíram o ciclo formativo.

Pensar na Educação Profissional e Tecnológica imbuída da essência de suas bases conceituais e ao mesmo tempo, considerar as pautas de discussão e reflexão que sua promoção exige, nos levaram ao encontro das questões que norteiam esse estudo: Como promover na Educação Profissional e Tecnológica uma prática pedagógica que integra saberes? Que favoreça o papel ativo do aluno em se processo de aprendizagem, possibilitando-lhe a permanência e o êxito escolar?

Tais reflexões nos encaminharam para uma temática até então adormecida no banco da memória, que nos foi apresentada em um curso de pós-graduação, cursado anos atrás: a autorregulação da aprendizagem. Buscando relacionar o tema ao contexto da formação humana integral, à promoção do êxito escolar e ainda à formação de professores, consultamos, inicialmente o repositório da Scielo, que nos permitiu compilar os seguintes dados: i) para a relação autorregulação da aprendizagem e formação de professores, registraram-se 3 artigos (BORUCHOVITCH, 2014, 2016, 2019); ii) para a relação autorregulação da aprendizagem e êxito escolar, registraram-se 2 artigos (CARVALHO e ABREU, 2018; PAULINO e SILVA, 2015).

Ampliamos nossa busca para o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, intencionando conhecer a abrangência dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem. A pesquisa, registrou 450 estudos sobre a temática em diferentes áreas do conhecimento, sendo a maior concentração em educação (80), direito (60) e

³ O indicador de eficácia acadêmica mede a eficiência em termos de percentuais de conclusão e da possibilidade que os alunos retidos concluam os cursos.

psicologia (45). Desse total, 287 são dissertações e 163 são teses. Outra constatação foi de que a autorregulação é uma temática muito presente nos estudos de promoção do êxito escolar em diferentes contextos e modalidades educacionais, como apontam os estudos de Rosário (2004), Veiga Simão (2004), Costa (2013), Polydoro (2015), Azzi (2015), para citar alguns.

Tais estudos indicam que a promoção do êxito escolar, passa por práticas docentes que promovam estratégias autorregulatórias da aprendizagem, relacionadas à metacognição, motivação e comportamento, através das quais os alunos possam avaliar a eficácia dos seus métodos de e/ou estratégias de aprendizagem. Um diferencial dessa abordagem está no fato de ser o aluno o agente do seu processo de aprendizagem, conferindo-lhe autonomia, criatividade, para o automonitoramento de seus estudos e resultados.

Para Boruchovicht (2015), pesquisadora da Universidade de Campinas, a Autorregulação da Aprendizagem – ARA é definida como um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado, sendo associada a um maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho acadêmico.

Zimmerman (2000), um dos importantes pesquisadores da temática, entende que a Autorregulação da Aprendizagem pode ser definida como o processo relacionado aos pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados, de acordo com as necessidades, para influenciar a própria aprendizagem/motivação e possibilitar a consecução de metas pessoais. O pesquisador ainda destaca que a presença ou ausência dos processos de autorregulação faz diferença nos resultados da aprendizagem.

Segundo Frison (2016, p. 5), pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas, quando o docente percebe que

Os alunos, ao executarem as atividades planejadas, o fazem de forma muito dinâmica e envolvente, sente fortalecida sua atuação e suas expectativas se modificam. Ele verifica que suas escolhas metodológicas lhe conferiram êxito para trabalhar determinado conteúdo, como confirmam os estudantes que fazem o trabalho e persistem nele até atingir os objetivos desejados.

A abordagem de Frison acima destacada, quanto a prática docente e a Autorregulação da Aprendizagem, fez-nos retomar às questões norteadoras da pesquisa e a partir delas, das considerações já feitas sobre o êxito escolar e a prática docente promotora de uma EPT em conformidade com suas bases conceituais, foi-nos possível o vislumbre da autorregulação da aprendizagem como uma estratégia de desenvolvimento da formação humana integral, portanto, de uma prática docente favorável ao papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem, possibilitando-lhe a permanência e o êxito escolar. Essa perspectiva resultou na propositura do objetivo inicial dessa investigação.

Pelo que já foi exposto no início dessas considerações introdutórias, houve a necessidade de redefinir os objetivos. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar em que medida, um curso de formação continuada sobre o constructo da Autorregulação da aprendizagem, favorece aos participantes possibilidades de mudanças em suas práticas pedagógicas, com vistas a promovê-la como estratégia de permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica. Para sua concretização, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) elaborar e ofertar o curso de formação continuada de professores sobre o constructo da Autorregulação da Aprendizagem; ii) construir um referencial teórico em que se articule a prática docente aos processos autorregulatórios da aprendizagem como caminho para a permanência e o êxito na EPT; iii) aplicar e analisar os instrumentos de coleta dos dados; iv) desenvolver um produto educacional como contribuição à comunidade acadêmica da EPT.

O contexto da pesquisa deu-se no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, mas especificamente na esfera do ensino e da aprendizagem, uma vez que processos de mudanças tão acentuados têm sido exigidos nesse nível de ensino, enfatizando a importância do envolvimento do aluno na condução autônoma do processo de aprendizagem e conforme pesquisa bibliográfica exploratória, poucos estudos existem sobre a promoção da permanência e do êxito nesse contexto educacional, sendo a maioria direcionada ao ensino superior, o que configura a relevância da pesquisa.

O tema específico da presente dissertação, a Autorregulação da

Aprendizagem como um caminho para a permanência e o êxito na Educação Profissional e Tecnológica, é abordado em duas partes essenciais. A primeira, integra dois capítulos, sendo constituída pela revisão teórica, onde se procura justificar a pertinência do tema proposto e sustentar, em termos conceituais, o estudo empírico. A segunda, constituída por três capítulos, abrange a componente empírica da dissertação cuja finalidade fundamental é validar as hipóteses formuladas, a análise dos dados e a descrição do Produto Educacional desenvolvido no âmbito dessa pesquisa - o curso *on-line* de formação de professores: Conversas Autorregulatórias sobre o Ensinar e o Aprender.

Na primeira parte, tendo como pano de fundo os novos paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica, propomos uma reflexão sobre a criação dos Institutos Federais, seus objetivos e finalidades e a complexidade dos desafios para consolidação das bases conceituais que definem o Projeto Político Pedagógico dessas instituições; abordamos a formação continuada de professores como fundamental para a prática docente articulada às bases conceituais da EPT; refletimos sobre os des(caminhos) da formação humana integral no Ensino Médio Integrado – EMI; analisamos a permanência e o êxito dos alunos na Educação Profissional e Tecnológica; abordamos a Autorregulação da Aprendizagem em seus aspectos conceituais e processuais, bem como as estratégias para sua promoção no contexto educativo, além das implicações no ensinar e no aprender, na perspectiva do êxito escolar.

Na segunda parte, abordamos a componente empírica. Nela explicitamos os princípios teóricos-metodológicos que orientam a pesquisa, bem como sua contextualização; caracterizamos os sujeitos, descrevemos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados; apresentamos os resultados e discussões sobre eles. Fazemos ainda a descrição do produto educacional e finalizamos com as considerações finais.

Concluídas essas considerações introdutórias, prosseguimos com a explicitação dos marcos teóricos que fundamentam a pesquisa.

1 DELINEANDO OS MARCOS DO CAMINHO

Nas considerações introdutórias, foram apresentadas as partes que estruturam esse *corpus* dissertativo, sendo este o capítulo 1 da primeira parte. O enfoque deste capítulo, é apresentar os marcos teóricos que sustentam o caminho da investigação, bem como o direcionamento das reflexões advindas das questões norteadoras que direcionam seus objetivos.

O primeiro marco, diz respeito à institucionalidade dos Institutos Federais - IFs e os paradigmas traçados para a promoção da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, a partir dos documentos bases que a orientam. A título de contextualização, faz-se breves destaques sobre os objetivos institucionais dos IFs, suas diretrizes e concepções, para em seguida, focalizar os possíveis desafios atribuídos aos institutos na promoção dessa EPT que refuta a concepção histórica de educação dualista - dissocia a formação intelectual da formação para o trabalho- que atua na articulação do desenvolvimento regional, que busca uma educação vinculada aos princípios educativos do trabalho, à politecnia e à formação humana integral.

O segundo marco, fundamenta as bases conceituais da EPT e suas articulações na prática docente. Para uma maior clareza das especificidades que essa temática traz, consideramos importante subdividi-la em três tópicos: i) as bases conceituais da EPT, enfatizando o caráter da indissociabilidade entre elas; ii) os aspectos da formação humana integral e o Ensino Médio Integrado- EMI; iii) a educação humana integral como desafio às práticas e saberes docentes.

O terceiro marco, objetiva uma reflexão, ainda que breve, sobre a permanência e o êxito na EPT, num olhar sobre o discente, considerando os estudos que tratam dessa temática, ao mesmo tempo que apresenta-se o vislumbre da Autorregulação da Aprendizagem - ARA como um caminho para a promoção do êxito, introduzindo um conceito inicial do que será tratado no capítulo 2.

Trataremos desses marcos sob a ótica de importantes pesquisadores da EPT e de outros que embora não a investiguem diretamente, mas tratam de temas que a ela estão relacionados, como: Ramos (2008, 2010), Durães (2009), Ciavatta (2005),

Moura (2008), Saviani (2003, 2007), Gramsci (2001), Pacheco (2009), Tardif (2002).

Para conhecermos o tom das vozes desses pesquisadores, importa abrir-lhes o espaço da discussão e da reflexão sobre os temas que lhes são próprios, o que se concretiza na propositura dos tópicos a seguir.

1.1 Os Institutos Federais e os novos paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica

O cenário da Educação Profissional Tecnológica – EPT, na última década, mostra evidências de uma feição transformadora. Como um dos marcos dessas evidências, tomemos o delineamento das concepções norteadoras que fundamentam a EPT na Lei nº 11.741, sancionada em 16 de julho de 2008, em alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996, sinalizando um caminho que refuta a concepção histórica de educação dualista formadora para o trabalho manual, destinado às classes menos favorecidas, e para o trabalho intelectual, destinado às elites, ao mesmo tempo que aponta para a formação do sujeito no seu sentido integral, quando no art. 39 estabelece: “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, p. 1).

Percebe-se pois, nos meandros da Lei, a EPT apontando para um caminho de educação progressista, pressupondo-se o ideário de sociedade e de sujeitos, como bem lembra Ramos (2008), numa perspectiva includente, reconhecedora da diversidade, da valorização da pessoa e de sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos.

As alterações trazidas pela nova lei efervesceram os debates em âmbito nacional a respeito da EPT. Podemos ver traduzida a constatação da ruptura com o modelo de formação dual, tão marcada nos processos educacionais da EPT, em Durães (2009) - referência nas discussões sobre o tema, quando afirma que seria a condução para uma formação não só capaz de lidar com a tecnologia e a ciência atuais, envolvendo aprendizado e reflexão sobre suas aplicações, fundamentos e

desenvolvimento, mas também a preocupação com a formação integral do cidadão, gerando nele uma capacidade de tomada de decisões, uso de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido.

Outro marco dessa feição transformadora, trata-se da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em atenção à implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica, estruturados a partir da experiência dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, cumprindo assim, uma etapa inicial da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT.

O documento expedido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (BRASIL, 2008, p. 4) que trata das concepções e diretrizes dos Institutos Federais - IFs, expressa que

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Claro está, que os IFs são instituições de educação superior, mas também de educação básica, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa verticalização da organização pedagógica, caracteriza-se num de seus fundamentos, o que os distingue das universidades e permite aos docentes, atuarem em diferentes níveis de ensino. Os discentes, por sua vez, têm a possibilidade do delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico à pós-graduação *stricto sensu*. Ainda segundo o documento, são pluricurriculares e multicampi, com base educacional humanístico-técnico-científica.

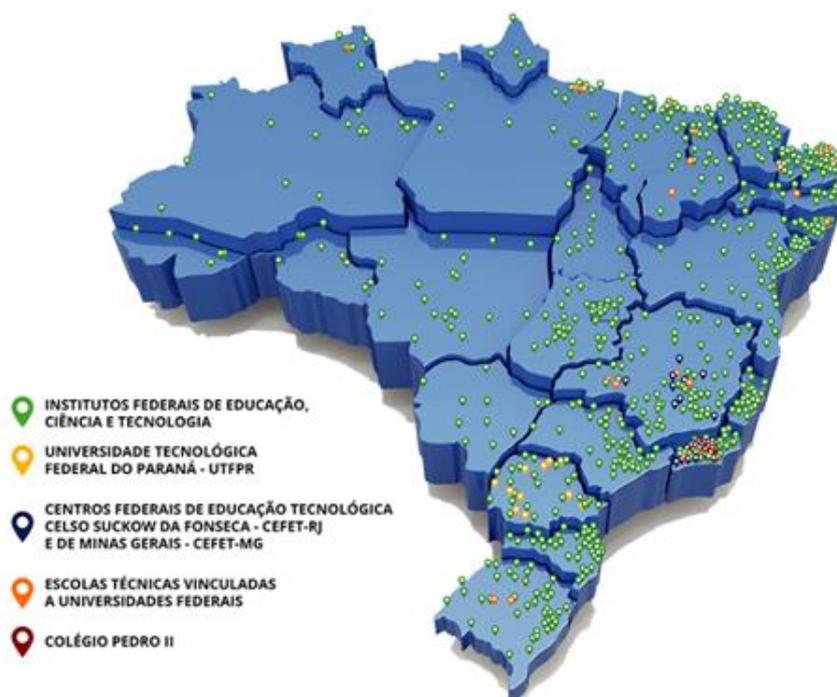
De acordo com Pacheco (2009) - outro nome de destaque nas discussões da EPT, é na eleição de uma prática educacional em que o bem social tem prevalência sobre os demais interesses, que os institutos consolidam seu papel junto à sociedade e nos saberes que entrelaçam cultura, trabalho, ciência e tecnologia em

favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

A estrutura multicampi, bem como a clara definição do território de abrangência das ações dos IFs, asseveram na missão de cada um deles, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades que acataram o desafio deixaram de existir enquanto tal, para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, “fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência” (PACHECO, 2009, p. 14).

Em 2019, de acordo com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica – CONIF, contabiliza-se à RFEPT, 38 institutos, com 644 campi que atuam como unidades descentralizadas de ensino, garantindo a oferta da EPT em todo o território nacional. A Figura 1, ilustra a abrangência dos IFs na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 1 - Mapa de atuação das instituições da RPFET



Fonte: Portal do Ministério da Educação e Cultura (2019).

Essa visão estratégica vislumbra o fortalecimento da EPT em todos os níveis e formas, objetivando alcançar, de modo isonômico, os diversos segmentos sociais, sobretudo aqueles historicamente situados à margem das ofertas educativas. Esse fortalecimento, como enfatiza Pacheco (2009), passa pela democratização da oferta da EPT, pela adoção de políticas diferenciadas no sentido de assegurar o acesso e a permanência e pela manutenção da qualidade do ensino ofertado.

Conforme previsto na legislação que os rege, os IFs devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada e ainda, o mínimo de 20% para atender à oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. Podem também, disponibilizar vagas para especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Neste sentido, os Institutos Federais constituíam-se como agregadores ao desenvolvimento local e regional, o que certamente, significava ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como instrumentalizadora na formação para ocupações determinadas por um mercado. Assumiam o protagonismo num Projeto Político-Pedagógico tido como inovador, progressista e capaz de contribuir com a formação de sujeitos para atuarem no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, comprometidos com uma sociedade democrática e socialmente justa.

Contudo, apesar do caráter prescritivo, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.140) – pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina, asseveram que as deliberações para a política educacional instituídas pelos documentos oficiais, não são implementadas de imediato, estando sujeitos à interpretações e adaptações “[...] de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade”, em cada instituição, o que leva a compreensão de que o ponto de partida para promoção de qualquer pressuposto teórico-filosófico que sustenta uma política educacional, seja a articulação entre este e as perspectivas dos sujeitos que, no final, são os promotores da mudança.

Assim, o exercício primeiro dos IFs, para a concretude das concepções e diretrizes estabelecidas em sua proposta de criação, em consonância com os objetivos determinados pela legislação que rege sua institucionalidade, estaria na construção de um caminho democrático, em que amplos debates pudessem envolver sujeitos com vozes discordantes ou não, refletindo sobre como as concepções instituídas para a EPT e suas diretrizes podem transformar as práticas pedagógicas existentes. Práticas que deixem de ser prática pela prática e que se construam como possibilidade para formação de um sujeito cuja presença no mundo não parta de uma “[...] adaptação, mas de sujeito que nele se insere, que luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história” (FREIRE, 2015, p. 58).

No interior institucional, que alterações na cultura organizacional e nas relações sociais seriam travadas? Esses e muitos outros questionamentos, mais que gerar tensões, constituem-se em oportunidades para a construção de alternativas e de inovações.

Transcorrida uma década da efervescência da criação dos IFs, o distanciamento ou a proximidade entre o instituído e o vivido na promoção da EPT vem ganhando espaço de discussão e de pesquisa com os mais distintos focos. Buscando contribuir com o momento em questão, essa investigação faz o seu recorte investigativo sobre a EPT vinculada ao desenvolvimento do ser humano, como ser omnilateral, ser social, ser espiritual, ser político, ser que trabalha, pensa e produz cultura e a prática docente. Convém portanto, explicitar, ainda que brevemente, as bases conceituais sobre as quais fundamenta-se a Educação Profissional e Tecnológica, ressaltando o caráter indissociável ente elas.

Entendemos que o discernimento sobre essas concepções seja o alicerce para a propositura do rompimento de antigos e arraigados paradigmas de práticas docentes, e o percurso de um caminho emancipatório para os sujeitos da EPT. Esse é o *tônus* que caracteriza o tópico seguinte.

1.2 Educação Profissional e Tecnológica - bases conceituais e articulações na prática docente

Pelos parâmetros legislativos em vigor, a Educação Profissional e Tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM e a Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação, cujos pressupostos filosóficos e pedagógicos devem alicerçar-se nos pilares do Trabalho como Princípio Educativo, da Politecnicidade e da Formação Humana Integral, vistos como bases conceituais da EPT, o que para Ramos (2010) pressupõe a articulação entre educação e cultura, trabalho e produção, ciência e técnica.

O documento da SETEC (BRASIL, 2008, p. 32) que define as bases sob as quais está assentada a EPT, também referencia a natureza da prática pedagógica a ser instituída:

[...] O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação ciência/ tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.

Moura (2007, p. 30) - pesquisador que trata da formação de professores, em seu posicionamento, sobre essa questão, salienta que deve ir além da aquisição das técnicas didáticas de transmissão de conteúdo. É preciso ultrapassar os limites de uma educação bancária “na qual o aluno é considerado como depósito passivo de conteúdos transmitidos pelo professor”, diz o autor fazendo referência ao educador Paulo Freire⁴.

Já Machado (2008, p.15) é mais incisiva quando trata do perfil dos docentes,

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como espelho que o aluno praticamente deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagens. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente

⁴ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. O escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: Pedagogia do oprimido. É o Patrono da Educação Brasileira por reconhecimento ao mérito de sua obra e das suas contribuições para a educação e alfabetização no Brasil e no mundo.
<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>

pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

Mas, por que essas mudanças qualitativas nem sempre acontecem? Para que aconteça, o que é necessário mudar no comportamento do aluno? Nas práticas docentes? Na organização das instituições promotoras da EPT? Na formação dos docentes? De que saberes necessitam os professores para tal? Como dito no final do tópico anterior, faz-se necessário compreender as bases sobre as quais está fundamentada a EPT. Esse é o nosso ponto de partida.

1.2.1 O Trabalho como princípio educativo, a Politecnia e a Formação Humana Integral e seu caráter indissociável

As diretrizes para Educação Profissional Tecnológica, estabelecem a concepção do trabalho como princípio educativo nos fundamentos para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos (BRASIL, 2008).

Segundo Ramos (2010), considerar o trabalho como princípio educativo, é enxergar o ser humano como produtor de sua realidade. A ação produtiva leva à interação com a realidade: produção de conhecimento, por assim dizer, ciência. A interação com a realidade, promove a interação social, a constituição de grupos, produtores de normas e valores que os orientam e os conformam como grupo social, logo, produz-se cultura: produção ética e estética. O que se evidencia no embricamento dessa ação produtiva, é a configuração da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura.

Encontramos no filósofo e pedagogo Saviani (2007, p. 154) a percepção de que trabalho e educação são habilidades intrínsecas ao ser humano,

[...] Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.

No documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino, está a compreensão do trabalho, referida por Ramos (2010), no seu duplo sentido: i) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma

pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; ii) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos .

O trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica, é percebido por Gramsci⁵ (2001, p. 53) como princípio educativo fundamental. Endossa, que o trabalho em sua forma mais extremista pode exigir o sacrifício do corpo e do espírito, mas é incapaz de abstrair dos homens sua atividade intelectual

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...].

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, Saviani (ibid., p. 160), procura delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual, [...] “que coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”.

Continuando com as apreciações de Saviani (ibid., p. 161), o autor ressalta ser no ensino médio que o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade, na perspectiva do domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Desse modo considera que,

[...] o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Se por um lado, observa-se uma certa convergência de posicionamentos ao se

⁵ Antônio Gramsci, O filósofo italiano atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos.
<https://novaescola.org.br/conteudo/1380/antonio-gramsci-um-apostolo-da-emancipacao-das-massas>

tratar a educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo, por outro, não se pode dizer o mesmo quanto ao uso ao termo politecnicidade. Poderemos ver no posicionamento assumido por alguns autores, os confrontos conceituais trazidos pelo termo.

Em Machado (1989, p. 126), vê-se o conceito de politecnicidade no marco da luta de classes proposto por Karl Marx⁶, em que

O ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação).

É consenso, entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, como Saviani (1989), de que o conceito de politecnicidade foi proposto por Marx em meados do século XIX. No decorrer do tempo, agregou ao termo, as reflexões de Gramsci (1977) sobre a escola unitária, o que representaria para ele uma síntese das ciências da natureza e da história, base da formação do novo homem.

Kuenzer (2002, p. 230) - Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, vai na direção da natureza epistemológica da politecnicidade, uma vez que, em sua ótica, “se supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência”. A autora esclarece que conhecer a totalidade não quer dizer dominar todos os fatos, mas como se interrelacionam e se reconstróem no movimento da história.

Outra voz que se soma ao debate a respeito da politecnicidade é de Saviani (2003, p. 136), para quem “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral,” e a unidade indissolúvel entre os mesmos. O educador assevera que politecnicidade relaciona-se ao que está fundamentado nas diferentes modalidades

⁶ Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, economista liberal, revolucionário alemão e um dos fundadores do socialismo científico. A obra de Marx influenciou a Sociologia, a Economia, a História e a até a Pedagogia. <https://www.todamateria.com.br/karl-marx/>

de trabalho, em cujas bases estão princípios que devem ser garantidos.

Inferre-se que ao dominar esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador terá condições de atuar em distintas modalidades de trabalho, compreendendo seu caráter e sua essência.

Dialogando com Saviani, Nosella (2007, p. 137) assim se posiciona,

[...] Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da politecnicidade, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores.

Ao opor-se ao uso do termo Politecnicidade, para educação com vistas a uma formação mais ampla para os trabalhadores, Nosella assevera que para caracterizar esta educação em que o indivíduo tem o direito de exercer a sua singularidade a despeito de sua ocupação ou função, não somente pelas relações semânticas, mas também históricas, seria educação omnilateral⁷, pois este abrangeria o caráter de totalidade do homem.

Consenso ou não sobre sua concepção, percebe-se que como eixo fundante da EPT, a politecnicidade associa-se a uma formação que exige rupturas. Rupturas de concepções cristalizadas que não percebem o trabalho, o homem, a educação, a cultura para além de sua dimensão material.

Podemos inferir, pelo aqui já exposto, que a concepção politécnica de educação propõe, a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho, possível a partir das transformações tecnológicas. Isto requer práticas pedagógicas concretas que objetivem romper com a profissionalização estreita, e com uma educação geral e propedêutica desvinculada do mundo do trabalho, na perspectiva de um currículo integrador da educação profissional à educação básica.

Quando se pensa em um projeto de educação para um país, para uma região, para uma instituição, exige-se uma reflexão profunda sobre a concepção de

⁷ Conceito usado pelo filósofo alemão Karl Marx para se referir a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho.

sociedade que queremos, bem como de que homem queremos formar. Essas reflexões conduzirão aos pressupostos filosóficos do projeto, que por sua vez, conduzirão às articulações pedagógicas e metodológicas. Se queremos, como diz Ramos (2008), se visamos uma sociedade excludente, discriminadora, fragmentadora de seus sujeitos ou se visamos a uma sociedade incluyente, reconhecedora da diversidade e que valoriza seus sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos tornam-se fundamentais.

Essa é uma decisão fundamental. Historicamente, podemos não apenas acompanhar os efeitos dessa escolha, mas também os sentir. Como profissionais, quiçá até produzi-los. Para a Educação Profissional e Tecnológica brasileira, que busca um caminho progressista em que a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, possa ser efetivamente superada, como já tratado anteriormente neste trabalho, convém direcionarmos o olhar para o âmbito filosófico da concepção de educação integradora e que pressupõe o acesso irrestrito ao conhecimento, à cultura e como diz Ramos (2008), que possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

A formação integrada, segundo Ciavatta (2005, p. 85) é aquela que “[...] supera o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. A autora segue enfática ao afirmar ainda que a formação integrada se institui quando a educação geral se tornar parte inseparável - grifo nosso - da Educação Profissional em todas as esferas da formação para o trabalho, quer sejam os processos produtivos, educativos, etc.

Por essas considerações, entende-se que a formação humana integral articula o trabalho e a formação humana como processo de luta para superação da divisão de classes, articulando o trabalho como princípio educativo. Trata-se, portanto, de superar a redução da preparação para o trabalho ao aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Discorrer sobre as bases da EPT, por vezes parece-nos redundante, contudo,

antes que esse entendimento seja aceito, defendemos que se essa percepção é possível, deve-se ao caráter da indissociabilidade entre elas, o que implica em retomadas constantes de dimensões que lhes são convergentes.

Para os Institutos Federais, a promoção da EPT na busca por um caminho que a conduza fundamentada no desenvolvimento do ser humano, como ser integral e integrado com o mundo que o rodeia, ser que trabalha, que produz conhecimento e cultura, constitui-se no desafio da construção dos projetos pedagógicos e na prática docente articuladoras de princípios e valores sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, a partir de um trabalho reflexivo e criativo, que promova transposições didáticas contextualizadas, permitindo a construção da autonomia dos educandos, subsidiando a prática e formação docente.

Assim, a perspectiva da efetivação dos princípios da integração e da formação humana tomou forma nos IFs, na proposição da oferta do Ensino Médio Integrado - EMI, que objetiva formar sujeitos competentes tecnicamente, críticos, autônomos e emancipados, cujas bases pedagógicas definidas no Documento Base (BRASIL, 2007) assinalam o trabalho, ontológica e criticamente concebido, como o princípio educativo, além de se articular às categorias da ciência, cultura e tecnologia conformando o eixo curricular central do Ensino Médio Integrado.

Antes de seguirmos o caminho em direção à prática docente contextualizada a essas concepções de formação na EPT, façamos uma parada para conhecer um pouco mais sobre essa modalidade de oferta da Educação Profissional e Tecnológica, o EMI, uma vez que se apresenta como *lócus* da prática docente que intenciona a promoção da educação humana integral.

1.2.2 O Ensino Médio Integrado e a Formação Humana Integral

Pelo caminho delineado e já percorrido, como marco teórico dessa investigação, nos é possível dimensionar o tamanho da expectativa criada no âmbito dos IFs para promoção da EPT segundo o instituído nos documentos legais. Expectativa essa, traduzida também em anseios, questionamentos, reflexões sobre as distintas dimensões que caracterizam um projeto educacional dessa magnitude,

sendo uma fonte inesgotável para investigações diversas. Embora tenhamos visto o caráter indissociável das concepções que fundamentam a educação profissional e tecnológica, ampliaremos o olhar sobre o ponto mais filosófico dessas concepções: a formação humana integrada.

Importa pois, elucidarmos alguns termos presentes nos documentos que regem a Educação Profissional e Tecnológica. Os termos Educação Profissional, integrada e articulação, são encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Capítulo III, artigo 39: “a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” e artigo 40: “A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 20).

O artigo 4º, inciso 1º do Decreto nº 5.154/2004 que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, estabelece “A articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada, concomitante ou subsequente [...]” (BRASIL, 2004, p. 2). A forma integrada que o Decreto nº 5.154/2004 aponta, é uma das formas de articulação da modalidade Educação Profissional de nível médio com o Ensino Médio. A oferta integrada, significa que haverá uma única matrícula para a EPT e para o Ensino Médio. A concomitante, são duas matrículas em um mesmo estabelecimento em cursos diferentes e a subsequente, matrícula apenas nas disciplinas técnicas, pois já possui o ensino médio.

Sobre o sentido da integração, Ramos (2008, p. 36) assim posiciona-se:

Os três sentidos para a integração são: a) Omnilateral: sentido filosófico, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. b) Indissociabilidade entre educação profissional e educação básica: definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional. Voltamo-nos, então, às possibilidades apresentadas pela política nacional, até chegar às escolhas e práticas feitas no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. c) a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade: integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular [...].

A autora destaca que como primeira possibilidade de integração, está o desafio expressar uma concepção de formação humana, com base na articulações de todas as dimensões da vida no processo formativo, tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional, posto que integram as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, dimensões fundamentais da vida e agrega a esse, o sentido do trabalho como realização humana inerente ao ser - sentido ontológico⁸.

Dessa forma, seguindo a ótica de Ramos (2008, p. 37), a formação profissional estaria estruturada como preparação para o exercício do trabalho considerando:

- 1) a centralidade do ensino médio não é o mercado de trabalho, mas sim as necessidades dos sujeitos;
- 2) o ensino médio integrado deve ser como perspectiva um projeto unitário de ensino médio – que não elide as singularidades dos grupos sociais mas se constitui como síntese do diverso – tendo o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social;
- 3) proporcionar, com o ensino médio integrado, uma formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral;
- 4) o ensino médio integrado, considerando seus sentidos filosófico, epistemológico e político que estrutura sua base unitária, incorpora também, na perspectiva de um projeto nacional, o diverso.

Isto posto, importa mencionar que Figueirêdo, Pereira e Oliveira (2015), ao fazerem referência sobre o ensino técnico-profissional, compreendido sob o prisma da Educação Integral e Integrada, enfatizam o pensar e fazer pedagógicos comprometidos eticamente com a “ humanização das relações entre os homens, e não mais arrimada na opressão e na submissão das massas, na ignorância e na falta de liberdade, mas sustentado por atitudes livres e conscientes em favor da vida e da coletividade” (p. 255).

Percebe-se, pois a reafirmação do sentido da educação libertadora vista em Freire (1987, p.67)

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a de problematização dos homens em suas relações com o mundo.

⁸ Cf. notas neste capítulo, no tópico 1.2.1

Para a promoção de uma educação que acene para os sentidos apresentados até aqui, Figueirêdo, Pereira e Oliveira (2015, p. 256) apontam a prática docente permeadas por vivências integradoras⁹ como um papel pedagógico e político importante na formação do ser humano integral.

As vivências integradoras colocam alunos e professores diante de situações que requerem deles uma postura mais criativa, dinâmica, responsável e solidária em relação ao contexto social pesquisado e vivenciado. À medida que alunos e professores se envolvem com o entorno (a comunidade) [...] novos desafios e possibilidades pedagógicas vão se configurando no cenário educativo dos Institutos Federais. O ato de aprender e o ato de ensinar serão redimensionados para além dos planos curriculares tradicionais, nos quais alunos e professores constroem novas relações educativas com seus pares e com as situações cotidianas.

Considerando os objetivos propostos para essa investigação e tendo reavivado os sentidos da formação humana integral, agora contextualizada à oferta do EMI, retomemos dentro desse universo pulsante, a uma dimensão fundamental para que a EPT se concretize dentro das concepções já fundamentadas anteriormente: a natureza do trabalho docente. Serão as práticas docentes consonantes com o ideário dessa nova ordem institucional? De que saberes os docentes necessitam para perspectivarem uma prática pedagógica potencializadora da formação de sujeitos ativos, que problematizam e agem sobre a vida?

1.2.3 Práticas e saberes docentes - desafios para uma Educação Humana Integral

Partido das concepções tratadas no arcabouço teórico dessa investigação, conclui-se que trabalhar a perspectiva do currículo integrado, passa por uma ruptura com as concepções de educação e ensino desvinculadas da realidade, o que deve convergir para práticas pedagógicas que favoreçam esse princípio, requerendo uma nova postura diante da ação educativa. A formação e a prática docentes têm sido um dos temas mais recorrentes nas pautas de discussões da Educação Profissional Tecnológica, uma vez que como afirma Saviani (2003, p. 7), “a prática educativa tem por finalidade a compreensão do aluno relativa ao saber historicamente produzido pelo homem”.

⁹ Vivências integradoras, entendidas pelas autoras como atividades de interlocução de professores e alunos com a comunidade local.

O caminho delineado como percurso para reflexão sobre a formação e a prática docentes, assenta-se em alguns estudos que focalizam a temática, no decurso dessa última década, tendo como *locus* investigativo os próprios institutos.

Dito isso, tomemos os estudos de Moraes, Santos e Brandão¹⁰ (2017) como ponto de partida. Segundo os autores, o distanciamento existente entre as bases conceituais da EPT e o fazer do ensino profissional dentro dos Institutos, se evidencia em como os professores compreendem o conceito de trabalho. Em seus estudos, observaram nas respostas dos professores sobre como o que entendiam por trabalho, uma abordagem muito próxima, apenas da visão histórica, relacionando-o muitas vezes, ao preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, como pode ser visto nos trechos dos discursos de alguns professores participantes da pesquisa, a seguir.

Trabalho... [PENSANDO]. Assim, o trabalho eu acho que é a força, é ... como eu posso explicar, é a mão-de-obra né? A mão-de-obra que ela é aplicada a uma determinada função. Acredito que seja isso.

É um processo de dedicação, aonde eu consigo ter a oportunidade de compartilhar o que eu aprendi, tanto dentro da teoria e, principalmente, dentro da prática, que é o foco principal para um curso técnico. É a parte prática.

(...) a formação profissional vai abrir portas principalmente pro mercado de trabalho e pra todos esses alunos, e abrindo portas para o mercado de trabalho, isso vai refletir numa qualidade de vida melhor, uma vez que esses indivíduos estando inseridos no mercado de trabalho, eles podem ter um poder... digamos assim, um poder econômico maior e esse poder econômico maior pode vir a refletir a um bem estar digamos assim até psicossocial dessa pessoa melhor, e com isso é essa melhor qualidade de vida faz com que [fala confusa] ô... demonstra um papel inovador do ensino e demonstra mais uma vez o quanto o ensino é importante

Esforço. Primeira palavra que vem, se diz trabalho eu penso em esforço. Quando se diz assim “ah é um emprego”, emprego é uma função que você tem que desenvolver com responsabilidade, quando se diz trabalho soa cansativo, nossa, então é cansativo, eu vou ter que me dedicar, o emprego soa como satisfação, o trabalho eu preciso me esforçar para alcançar.

Para os autores, também fica evidente nos discursos dos professores, conforme citação acima, os fundamentos da educação neoliberal, “centrada nas demandas do mercado de trabalho, no qual o estudante funciona como uma

¹⁰ Moraes, Santos e Brandão, 2017. Pesquisa realizada durante a disciplina de Formação Docente para Educação Profissional (EP) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). A pesquisa de caráter qualitativo teve por objetivo analisar os conceitos de trabalho e trabalho docente de professores que atuam na EPT.

máquina, que deve ser adestrada para entender o todo, mas sem o direito de refletir e problematizar sobre seu trabalho e as implicações deste para a sociedade” (MORAIS, SANTOS E BRANDÃO, 2017, p. 15).

Figueirêdo, Pereira e Oliveira¹¹ (2015, p.1) sinalizam para as Influências do tecnicismo, ainda fortemente presente no fazer pedagógico dos IFs: “Esse ranço, embora muito combatido em debates educacionais, continua a fazer parte do currículo real dos Institutos”. A supremacia das disciplinas técnicas e do mercado de trabalho, as poucas vivências integradoras com a comunidade, são exemplos das influências herdadas dos antigos CEFETs e das Escolas Agrícolas Federais, dos quais os institutos foram originados, dizem as autoras.

Contribuindo para a composição do cenário que circunda ao EPT nos IFs, nessa trajetória de uma década, Silva¹² (2017, p. 19) enfatiza que o desenvolvimento da formação humana integral,

ainda é apresentada de forma muito embrionária, apontando como necessário e urgente um processo de consolidação de uma proposta pedagógica que a sistematize e, principalmente, que a materialize no contexto das instituições que atuam com a EPTNM e, especialmente, nos Institutos Federais, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que envolva todos os professores, estudantes e demais atores envolvidos com o processo educacional em atividades que integrem efetivamente a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho.

Fato que encontra ressonância na constatação de Zago¹³ (2018), ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, de 10 institutos das 5 regiões do país, e confirmar que apesar de ocupar uma posição central nos discursos oficiais, a integração entre formação geral e formação profissional não é assumida

¹¹ Figueirêdo, Pereira e Oliveira, 2015. O objetivo principal deste trabalho é discutir o fazer pedagógico do ensino técnico-profissional, sob o prisma da Educação Integral e Integrada, entendendo que essa discussão também se faz necessária no âmbito dos Institutos Federais de Educação em todo o Brasil.

¹² Silva, 2017: PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NA FORMA INTEGRADA DO IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos. Dissertação de Mestrado. Intencionou-se investigar a concepção de EMI que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos referidos campi; investigar a concepção de EMI que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam nesses cursos e identificar que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto local, tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do EMI em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam seu desenvolvimento na perspectiva da Formação Humana Integral.

¹³ Zago, 2018: CONFIGURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Este trabalho analisou como os Institutos Federais estão se configurando, observando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original.

explicitamente pelos documentos institucionais, que a colocam somente no campo das possibilidades.

Num confronto entre a alegação feita por Ramos (2008) como primeira possibilidade de integração, ser o desafio de expressar uma concepção de formação humana, com base nas articulações de todas as dimensões da vida no processo formativo e as sínteses dos trabalhos aqui registradas, percebe-se que os institutos ainda não cumpriram parte significativa do desafio. As lacunas entre o instituído e o vivido são evidentes. Não significa, contudo que não se tenha caminhado na direção da concretização de práticas pedagógicas convergentes com os objetivos alinhados para a promoção da EPT, que se assume nas concepções já tratadas ao longo desse estudo. Significa que ainda não há impacto significativo no seio institucional das novas concepções. Que o vivido, ainda não se evidencia como identidade nos fazeres dos sujeitos da práxis.

Segundo Queiroga e Silva¹⁴ (2014), ainda prevalece a cultura institucional de realização de encontros, reuniões e oficinas pedagógicas, antes do início do ano letivo, para o planejamento e avaliação das atividades pedagógicas. Também percebe-se a configuração desses encontros como espaços formativos, uma vez que são organizados com temáticas específicas, sendo currículo integrado (cultura, trabalho e ciência), o papel do docente e do estudante, metodologia e avaliação nos cursos técnicos integrados, os mais recorrentes. Palestras, mesas redondas, painéis de discussões são alguns dos recursos metodológicos presentes em tais eventos.

Relatando sobre as características das discussões fomentadas em alguns dos encontros pedagógicos pesquisados, as autoras observam o rompimento da circularidade discursiva, apenas em torno da instituição promotora, caminhando numa visão mais ampliada de “escola que está fora da realidade de adultos e adolescentes das classes populares” (QUEIROGA e SILVA, 2014, p.104). Na fala de alguns docentes, as pesquisadoras relatam, “percebe-se a preocupação em

¹⁴ Queiroga e Silva, 2014: DA INTEGRAÇÃO DESEJADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRAGMENTADAS. Este estudo aborda caminhos da integração curricular nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), no período de 2004 a 2014. A questão de partida é: As práticas pedagógicas e integradoras (encontros, oficinas e reuniões pedagógicas) promovidas pela Instituição, nos cursos técnicos, convergem para integração curricular?

encontrar mecanismos que ajudem a melhorar as condições pedagógicas de acesso, permanência e aprendizagem” (*Id., lb.*) e no debate sobre integração, somam-se vozes sinalizando que a questão está para além dos conteúdos das disciplinas, apontando as dificuldades para concretizá-la, dentre elas “a falta de conhecimento dos projetos dos cursos técnicos” (*Id., lb.*).

Ainda de acordo com Queiroga e Silva (2014), não há continuidade desses espaços formativos e de discussões ao longo do ano. Muitas questões tratadas perdem-se no vazio e no esquecimento. Isso também fragiliza a construção sólida dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos do Projeto Político Pedagógico Institucional.

Um olhar atento ao que tem sido a prática docente nos IFs, sob a luz dos estudos destacados, capta que a não convergência das práticas docentes para a promoção da educação humana integral e integrada, dá-se em parte, pela não fundamentação teórica, ainda que mínima, das concepções que fundamentam a EPT. Evidencia-se que a demanda pela formação continuada dos professores é um marco necessário na política de formação implementada ou a ser implementada pelos IFs.

A não observância a essa constatação, propicia a continuidade de vozes recheadas de ecos da pedagogia das competências, da formação para o mercado de trabalho e das necessidades do capital nas práticas docentes, não permitindo o avanço dos objetivos e metas institucionais assumidos pelos institutos quando da criação. É bem verdade que não se muda uma prática centenária em tão pouco tempo. O percurso formativo é longo e diverso. Não trata-se apenas de legalidade, mas de posicionamentos políticos, sociais e pedagógicos que fazem parte da história de vida dos sujeitos envolvidos no processo e como afirma Franco (2013), a mudança não ocorre por decretos ou por imposições, a possível mudança, requer o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.

Convém destacar que a institucionalidade dada aos institutos reconfigurou também a atuação do docente da EPT. O agora Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ou Professor EBTT, como foi nomeado pelos servidores da rede federal, desempenha suas atividades profissionais, concomitantemente, na

educação básica - Educação Profissional Técnica de Nível Médio e educação superior - Bacharelado/Tecnológica/Licenciatura e pós-graduação, programas oferecidos pela instituição, como a Educação a Distância e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Em cada nível de ensino, existe um perfil diferenciado de educando, sendo necessário que o Professor EBTT modifique suas ações e comportamentos no trato profissional com os educandos, em cada segmento.

Como afirma Oliveira (2004, p.1128) – livre docente em administração da Universidade de São Paulo – USP, “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar”. Ao professor que atua na EPT deve ser dada as condições necessárias de agir reflexivamente sobre a sua prática de ensino e possibilitar situações de aprendizagem que ajudem aos alunos a perceber o papel que ocupam na sociedade e agir coletivamente para a sua emancipação.

Nesse sentido, Silva (2017) aponta a necessidade premente da formação de professores para a EPT, principalmente no contexto do Ensino Médio Integrado, vislumbrando possibilidades para um processo formativo propositivo, duradouro e efetivo que potencialize práticas docentes nos caminhos da formação humana integral e integrada.

O cenário posto, sobre a necessidade de formação docente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, nos leva a outro questionamento: que saberes docentes são necessários nesta modalidade de ensino?

Tardif (2002, p. 36) - pesquisador canadense, afirma que os saberes dos professores constituem um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes da formação profissional são os adquiridos nas instituições de ensino em cursos de graduação, pós-graduação *Lato* ou *Strictu Senso*. Os saberes pedagógicos relacionam-se processos de ensino e aprendizagem, procedimentos didáticos, práticas educativas etc. Os saberes disciplinares são aqueles relacionados às diversas áreas do conhecimento como

Ciências, História, Filosofia, Matemática etc.

Os conhecimentos relativos aos programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos, correspondem aos saberes curriculares. Por fim, os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem com base em seu trabalho cotidiano, nas relações estabelecidas nas instituições escolares; são baseados na experiência e por ela validados. Esses saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 49).

Corroborando com essa visão, Pimenta (2005) – pesquisadora da USP, ressalta que o saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seu saber-fazer docente.

Fonseca, Costa e Nascimento (2017, p.177) – pesquisadores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, acrescentam: “o professor é o elemento primordial e responsável por sua transformação e conscientização, o sujeito que pensa e repensa, visando mudar sua prática de ensino, por meio da mobilização dos saberes provenientes das mais variadas esferas”

Saber plural, saber formado de diversos saberes. Está posta a heterogeneidade do saber docente. Entre esses saberes, embora os professores valorizem mais os saberes práticos ou da experiência, tomando-os como referencial tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional, assim como para aceitar ou produzir inovações, na formação de professores assume maior importância os saberes pedagógicos.

Conforme Tardif (2002) os saberes pedagógicos são compostos pelos saberes da experiência, os saberes teóricos (conhecimentos) e os saberes didático-pedagógicos. Trata-se de um saber articulado, construído pelo professor na prática cotidiana, a partir do exercício da docência. É na ação, refletindo sobre a prática docente, que o professor constrói os saberes pedagógicos. Estes saberes

contribuem com a formação de professores na medida em que lhes permite entender a prática social de ensinar, as especificidades do trabalho docente.

É no exercício de sua prática que o professor pode aperfeiçoá-la. Assim sendo, a “[...] especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (PIMENTA, 2005, p. 26), com vistas a melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

É certo que os professores almejam que seus alunos tenham sucesso em sua passagem pela escola, alcançando não apenas boas notas, mas que sejam capazes de aplicar o aprendido nas instruções formais aos problemas e aos desafios que vivem fora da sala de aula. Ademais, pode-se sugerir, que os docentes anseiam que os estudos dos diferentes conteúdos contribuam para mudanças qualitativas na interpretação e ação de seus alunos sobre o mundo que os cerca, acentuação o viés social de suas práticas.

Não se pode refletir sobre a prática docente, excluindo o sujeito sobre o qual efetiva-se essa prática: o aluno¹⁵, sem o qual não há prática docente. Assim, trataremos no próximo tópico sobre como tem sido o caminho trilhado por ele na EPT.

1.3 A permanência e o êxito na Educação Profissional e Tecnológica - um olhar para o discente

Embora, submetidos a aplicação de um currículo norteador de informações que se pretendem suficientes para o alcance dos anseios docentes apontados anteriormente, os estudantes nem sempre modificam a estrutura de seus significados, ou seja, os níveis de complexidade estrutural da compreensão os estudantes da EPT estão abaixo do pretendido e com a conseqüente repercussão nos resultados escolares.

¹⁵ O uso do termo aluno nessa pesquisa não está vinculado a nenhum sentido conceitual ou etimológico. Registra-se o uso pelo costume e como sinônimo de estudante, discente.

Com vistas à promoção da educação de qualidade e do sucesso escolar como atestam o Art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Art. 3 da Lei nº. 9394/1996 de que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e pela garantia de padrão de qualidade, o sistema educacional brasileiro, em qualquer nível de ensino ou modalidade de oferta, é foco permanente não apenas de acirradas discussões, mas também de proposituras para o alcance dessas dimensões, como as previstas pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020) transformado na Lei Ordinária nº 13.005/2014, em seu anexo Metas e Estratégias (BRASIL, 2014) , cujos destaques de alguns pontos são apresentados a seguir.

A meta 10.7 direciona-se pois, para a institucionalização de um programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional.

A meta 11.10 focaliza na elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento).

A meta 12.3 direcionada à educação superior, visa elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento

Evidenciam-se aqui, a preocupação do governo brasileiro com a permanência e o êxito, nos distintos níveis de educação. Tal preocupação não é sem motivo. Conforme dados do censo escolar entre 2014 e 2015, divulgados pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, em julho de 2017, quase dois terços das escolas de nível médio apesentam taxa de evasão¹⁶ superior a 40% e quase um quarto das escolas brasileiras perderam pelo menos a

¹⁶ O Dicionário de Indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em uma definição bastante funcional, refere-se a alunos evadidos como “alunos que estando matriculados na séries no ano m não encontram-se na matrícula da série s ou s +1 no ano m +1” (BRASIL, 2015, p. 19)

metade dos alunos matriculados durante o período.

No que se refere à repetência, o quadro não é menos alarmante. Estima-se que 44% dos alunos de nível médio estão pelo menos dois anos acima da idade ideal para suas séries, e destes, 15% possuem sete anos ou mais de atraso. Os números na educação superior também não são animadores. De acordo com Lobo *et al.* (2017), num estudo realizado com dados do censo do ensino superior de 2015, apenas 47,9% dos estudantes se titularam após quatro anos de curso.

As estatísticas demonstram que evasão e retenção atingem a educação brasileira em seus distintos níveis de ensino, cujas consequências afetam aos evadidos, aos retidos e à sociedade em geral, como asseveram Gutierrez e Rolim (2016) – pesquisadoras da Universidade Federal do Pará, impactando o aporte financeiro das instituições, afetando aos resultados dos sistemas educacionais, interferindo na trajetória educacional e na vida do aluno, produzindo depreciação no modo pelo qual o jovem percebe a si mesmo como estudante. Não é uma questão apenas de números. Como dizem Dore e Lüscher, (2013, p. 6) – pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais trata-se de um “[...] fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais [...]” que exige ações de combate permanente.

Para Shirasu (2014) – pesquisadora da Universidade Federal do Ceará, a evasão e a repetência escolar são fenômenos interligados e a combinação deles resulta em fracasso escolar. Nesse sentido, Ferreira (2013) vai além, quando afirma que esse fracasso, é o próprio fracasso das relações sociais presentes na realidade desumana vivenciada no cotidiano, onde a distância entre a teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo.

Tratando-se do Ensino Médio Integrado - EMI, oferta predominante nos Institutos Federais, o percurso educativo dessa modalidade é muito exigente. Ao discente cabe o desenvolvimento de formação, não só para o trabalho, mas também para a vida e estar apto para efetuar uma escolha adequada de estudos posteriores, afinal, o ingresso na faculdade está entre as principais metas, cumprindo um currículo cuja carga horária pode chegar até 3.200h. Nem sempre, o ciclo resulta em

êxito¹⁷. Podemos constatar esse fato, a partir dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha – PNP sobre oferta dos cursos MTI, encerrada em 2017.

Num ciclo com 43.320 cursistas, previsto para término em 2017, até 31/12/18 (carência de 1 ano), dos 1.954 cursos MTI, ofertados em 509 unidades de ensino que compõem a rede federal, chama a atenção os índices de eficiência acadêmica, conforme demonstra-se no Figura 2.

Figura 2 - Índice de eficiência acadêmica dos cursos MTI da Rede Federal em 2017



Fonte: PNP (2017)

Pelos dados apresentados, pouco mais de 50% conseguiram concluir o ciclo, em outras palavras, obtiveram êxito em seu percurso escolar. Segundo Dore, (2013), apesar de os Institutos Federais possuírem uma proposta de ensino voltada para o desenvolvimento social e que busca atender a um público diverso, evasão e retenção estão entre os grandes desafios serem superados.

O índice de evasão beirando 40%, não pode passar despercebido. Nesse sentido, e faz-se necessário construir políticas concretas que venham a garantir a permanência e o sucesso escolar desses estudantes. Caso contrário, conforme advertem Silva Filho e Araújo (2017, p. 16) “democratizaremos o acesso, mas não democratizaremos o conhecimento, algo imprescindível para rompermos com a cultura escolar elitista, segregadora e dualista”.

¹⁷ O êxito escolar, nesta pesquisa, será entendido como o desempenho do estudante que ingressou num IF, alcançando aprovação nas disciplinas, a conclusão do estágio e das atividades complementares exigidas no curso e que recebe certificação.

O insucesso acadêmico, aqui tomado como retenção e abandono escolar precoces, é uma das principais preocupações das instituições de ensino. A procura por respostas e resultados a essa realidade factual não é preocupação apenas dos investigadores da temática, mas também dos governos e das comunidades educativas. Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica tem sido confrontada com desafios exigentes, nomeadamente, quanto à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e nesses, aos indicadores de eficácia acadêmica: concluintes, evadidos e retidos. Aos professores orienta-se para desenvolvam estratégias de forma que os alunos se envolvam nos processos de aprendizagem, a fim de atingirem os resultados desejados.

Então, qual o caminho a ser seguido? As considerações até aqui expostas, justificam a relevância científica e social da presente pesquisa, pois a ampliação de estudos sobre os desafios do Ensino Médio Integrado quanto ao enfrentamento da evasão e fracasso pode oferecer subsídios teóricos e práticos para que as instituições de ensino criem estratégias de permanência e êxito e garantam que os estudantes ingressantes consigam concluir os cursos e obtenham a formação politécnica, omnilateral e integrada, conforme estabelecida nos fundamentos legais e pedagógicos.

Assim, o caminho a ser trilhado perpassa pela concepção de sujeito trazido por Ramos (2008). Sujeito que se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana. Sujeito que tem vida, uma história, uma cultura, corroborando com a concepção de sujeito em Freire (2015). Sujeito que participa da vida, que é histórico, que dialoga consigo e com o outro. O diálogo como sendo o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado. Nessa perspectiva, na promoção do êxito e da permanência escolar, também podem ser vistos na perspectiva do resultado de uma ação do sujeito, em que o aluno apresenta sua performance de agente.

Convém esclarecer que não se está atribuindo exclusivamente ao aluno a responsabilidade por seu sucesso escolar. Como bem lembram Miguel, Rijo e Lima (2012) – pesquisadores da Universidade de Coimbra, a literatura atribui três

categorias que influenciam significativamente o sucesso escolar dos alunos: a família, a escola e as características individuais dos mesmos.

Posto que a escola e a família são fatores externos ao aluno, estáticos e pouco controláveis, com potencial de mudança reduzido, segundo Wainer (1985) – psicólogo social americano, se evidencia o papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem para alcançar o seu sucesso escolar, nas variáveis cognitivas, motivacionais, comportamentais, entre outros.

Miguel, Rijo e Lima (2012), afirmam que essas variáveis podem ser determinantes para o sucesso escolar dos alunos. Quando estes acreditam na sua autoeficácia escolar, autorregulam sua aprendizagem, ou mantém relações interpessoais e de integração social. Os alunos ao trabalharem desenvolvendo suas competências individuais, auxiliados pelas teorias sociocognitivistas, que propõe um processo de mediação cognitiva entre o aluno e o seu desempenho na tarefa, modificam positivamente suas crenças de autoeficácia e atribuições causais, refletindo em seus resultados, expectativas ou metas.

Essa é uma perspectiva de êxito para além dos programas de assistência estudantil que tanto tem caracterizado a promoção da permanência qualitativa do estudante no ambiente escolar, que embora importantes, não devem ser a única tônica do processo, mas também articule estratégias e interlocuções que conduzam ao avanço nas práticas educativas que de acordo com Veiga Simão e Frison (2013, p.14) – seja um ato mais dinâmico, intencional, planejado, e também mais complexo, como é entendido o constructo da Autorregulação da aprendizagem – ARA.

Dinâmico - porque se estabelece e se firma em uma nova relação entre professor e aluno, na qual se partilham ações, planejamentos, objetivos que se busca alcançar em determinado período de tempo. Intencional - porque tem uma meta a ser buscada tanto pelo professor quanto pelo aluno e, para atingir essa meta, é preciso organizar um planejamento, o qual passa a dirigir a ação. Planejado - porque não basta saber aonde se quer chegar, é necessário saber como se pode obter o que se quer buscar e avaliar, para sopesar os resultados. Complexo - porque está relacionado a múltiplas intenções, valores, contextos e pressões sociais.

A consideração deste papel agente dos alunos, suscita, conseqüentemente, um conjunto de questões pertinentes: O que significa ser um aluno autorregulado? Como se diferenciam estes alunos nos seus resultados escolares? Em que medida

as percepções de autoeficácia afetam diretamente os processos autorregulatórios dos alunos e o seu rendimento acadêmico?

A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) é um construto que vem ganhando notoriedade na área da Psicologia Educacional por promover melhorias na aprendizagem em distintos níveis e modalidades de ensino e que será devidamente conceituada e explanada em sua fundamentação teórica, caracterização e formas de promovê-la no próximo capítulo.

2 COMPREENDENDO AS POSSIBILIDADES DO CAMINHO

Pelo exposto nas notas introdutórias, o caminho para a promoção da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, na propositura da formação humana integral e integrada, não é simples. Exige de seus sujeitos o reconhecimento da diversidade e da pluralidade existentes no espaço escolar, onde docentes e discentes, a partir delas e apesar delas, busquem a promoção da autonomia criativa e criadora do ser, que alavanquem condições objetivas de empoderamento do participar, do fazer, do decidir, do incluir-se no seio da escola, no mundo do trabalho, na sociedade apontando caminhos e soluções, portanto, que não vê o ensino como processo mecânico e autoritário, mas como um processo no qual os indivíduos possam construir valores que os identifique como sujeitos de sua própria história, da autodisciplina intelectual e que alcancem sucesso na sua jornada formativa.

Foi na busca de âncoras para um percurso propositivo, pelo menos aproximado, de uma prática docente que possa traduzir tais concepções de educação, nas atitudes e nas ações de ensino e aprendizagem, que nos embrenhamos nos meandros teóricos da Psicologia Cognitiva que tem na Teoria Social Cognitiva – TSC, o estudo do processo de autorregulação da aprendizagem, sob a qual intenciona-se fundamentar um caminho para a promoção da permanência e êxito na EPT, pelos motivos já apresentados na introdução desse estudo, mas que requer maior detalhamento.

Isto posto, abre-se nesse capítulo a pauta para explanação dos principais fundamentos teóricos da Autorregulação da Aprendizagem - ARA. Partiremos das contribuições da Teoria Social Cognitiva para o constructo da autorregulação da aprendizagem: conceito, componentes, ciclo, fases etc. Seguiremos depois para uma análise de suas implicações no contexto educativo: os programas que potencializam o processo de autorregulação da aprendizagem, a infusão curricular, a mediação pedagógica e o papel do professor. A título de conclusão, focaremos nas articulações da ARA com a prática docente: estratégias de ensinar e de aprender para a promoção do êxito escolar.

Assim, serão de grande valia os estudos de Albert Bandura¹⁸ (1986, 1989, 1993, 2008), conhecido pela Teoria da Aprendizagem Social, que teve repercussão em diferentes áreas do conhecimento, entre elas: saúde, educação, esporte, psicologia, organizacional e meio ambiente; de Barry Zimmerman¹⁹ (2000), Dale Schunk²⁰ e F. Pajares (2011)²¹ estudiosos da Teoria Social Cognitiva no campo Educacional

No cenário português e no contexto brasileiro destacamos alguns pesquisadores que se dedicam a estudar a obra de Bandura e têm dado contribuições para o campo da educação: Roberta Gurgel Azzi (2014), Pedro Rosário (2004, 2009, 2012), Soely Polydoro (2009), Evely Boruchovicht (2014), José Aloyseo Bzuneck (2009), Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2016), Kátia Regina Xavier Pereira da Silva (2015), Veiga Simão (2004), dentre outros.

2.1 A Autorregulação da Aprendizagem e a agência do sujeito – aproximações com a Formação Humana Integral

Bandura (1986) atribuiu o nome de Teoria Social Cognitiva - TSC aos postulados teóricos que desenvolveu ao longo de seus estudos, entre os quais estão a teoria da autoeficácia, do desengajamento moral e da autorregulação. Dentre as premissas dessa formulação, está a ideia de que o ser humano é capaz de se autodirecionar para aprender.

A visão de homem postulada por Bandura, o situa no lugar de um agente que pode influenciar os acontecimentos com seus atos e se envolve de forma proativa em seu próprio desenvolvimento: "aquilo que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a maneira como se comportam" (BANDURA, 1986, p. 25).

¹⁸ Albert Bandura é um psicólogo canadense, professor de psicologia social da Universidade de Stanford. Fez contribuições no campo da psicologia social, cognitiva, psicoterapia e pedagogia.

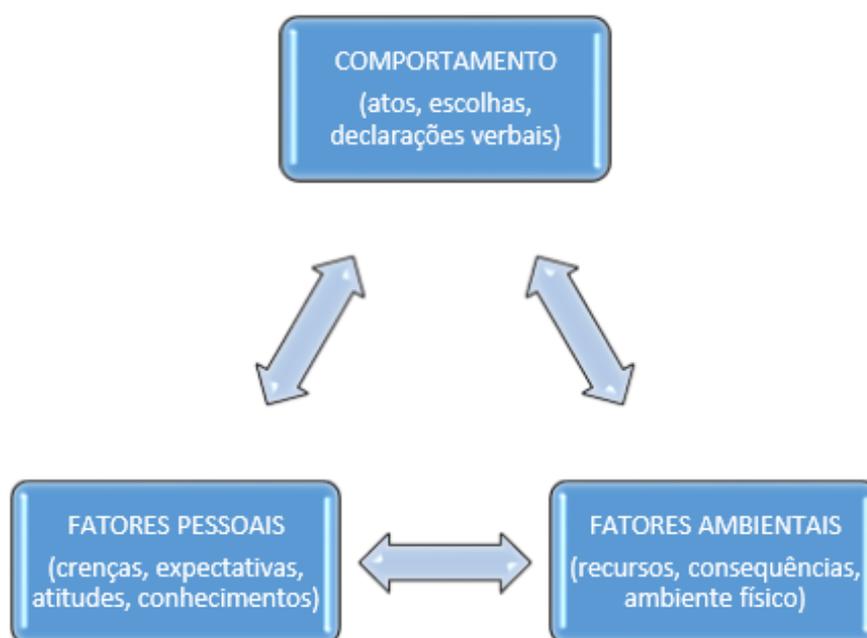
¹⁹ Barry J. Zimmerman é um pesquisador educacional da City University de Nova York. Dedicou-se ao estudo da aprendizagem, motivação e da autorregulação da aprendizagem.

²⁰ Dale H. Schunk é psicólogo educacional, professor da Escola de Educação da Universidade da Carolina do Norte em Greensboro. Estudou efeitos de variáveis sociais e instrucionais sobre cognição, aprendizado, autorregulação e motivação.

²¹ Pesquisador espanhol, que deu continuidade aos estudos de Bandura.

Assim, a TSC foca na importância da intencionalidade e da responsabilidade do indivíduo, para agir e provocar mudanças, em uma visão ativa e mútua do comportamento, que integra fatores comportamentais, pessoais e ambientais, num constante avançar da aprendizagem. Esses fatores são separáveis, mas não independentes, antes pelo contrário, todos influenciam e são influenciados uns pelos outros, numa relação denominada reciprocidade triádica, apresentada, a seguir, na Figura 3 (BANDURA, 1986).

Figura 3 - Reciprocidade triádica na Teoria Social Cognitiva



Fonte: AZZI (2014) – Adaptado de Bandura (1986).

A reciprocidade triádica não goza de simetria nas intencionalidades bidirecionais. Algumas fontes têm maior intensidade que outras e não acontecem ao mesmo tempo. Essas intencionalidades diferem de acordo com a pessoa, o meio em que ela está inserida e o comportamento que será analisado (BANDURA, 1986).

Compreendido este princípio, a partir das informações e interpretações dos resultados de sua performance, o indivíduo altera seu ambiente e suas autocrenças. Estas alterações no ambiente e nas autocrenças individuais, podem gerar alterações subsequentes em sua performance. O desenvolvimento pessoal ocorre por meio da perspectiva da agência, consistindo na capacidade do indivíduo

desenvolver habilidades autorregulatórias que podem determinar uma direção a ser seguida, escolhendo objetivos, sem ser passivo às influências do meio, ou seja, na história de vida pessoal, o futuro é visto como meta. A pessoa é reflexiva, tem intencionalidade e se autoavalia, tendo sua percepção pessoal e de mundo social a partir de suas crenças, fundamentadas em experiências vivenciadas, das suas emoções e da modelação e persuasão verbal (BANDURA, 1986).

Pelo referencial da TSC, os professores podem trabalhar para melhorar: i) os estados emocionais dos alunos, fatores pessoais; ii) melhorar as suas práticas autorregulatórias, comportamento; iii) alterar as estruturas escolares que impedem o sucesso de seus alunos, fatores ambientais. Essa teoria descreve que a competência escolar se desenvolve do processo de autorregulação, surgindo originalmente do social para assim ser transferida para a pessoa, acontecendo consecutiva e progressivamente, visualizando-se nesse processo a reciprocidade dos fatores descritos por Bandura.

A autorregulação da aprendizagem é um conceito importante no processo de construção de conhecimento dos alunos, uma vez que envolve diferentes esferas do funcionamento humano, considerando o indivíduo como um sujeito que atua e sofre influências das diferentes dimensões tratadas pela reciprocidade triádica (BANDURA, 2008). Esse processo conduz a uma aprendizagem mais autônoma e ativa, em que o aprendiz utiliza suas capacidades pessoais e estratégias adaptadas a cada situação para maximizar a sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000).

Bandura (2008) descreve quatro características fundamentais na agência humana: i) a intencionalidade - planejar as ações e empreender estratégias para o alcance dos objetivos traçados; ii) o pensamento antecipatório - antecipar consequências desejáveis das ações e das metas planejadas, possibilitando motivação diante das possibilidades futuras; iii) a autorreatividade - monitorar e equilibrar o próprio comportamento, permitindo ao sujeito fazer ajustes quando necessário; iv) a autorreflexividade - a metacognição, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, observando o que se sabe e o que não se sabe, e o que é necessário saber para atingir os objetivos propostos.

A agência humana não é uma característica inata ao ser humano. Tornamo-nos agentes, mediados pelo processo de interação social. A formação da identidade, neste sentido, caminha junto com a construção da agência pessoal e coletiva, na medida em que as pessoas aprendem a estruturar a própria vida e a se relacionar com as outras nos diferentes contextos (BANDURA, 2008).

O sujeito que aprende, na perspectiva da TSC, é agente de sua aprendizagem. Compreende que aprender não está restrito ao acúmulo de informações e procura atribuir significado ao conhecimento que vai adquirindo, sejam eles escolares ou não. Planejar, definir estratégias, imaginar os possíveis resultados, se reorganizar frente às necessidades e obstáculos e refletir sobre todo o processo, são capacidades humanas básicas que permitem aos sujeitos tomar as rédeas da própria vida e seguir adiante para alcançar as metas propostas (SILVA e SILVA, 2015).

É essencial destacar que as bases conceituais da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura, tanto quanto a perspectiva da formação humana integral, já amplamente explicitada no corpo desse trabalho, refutam as perspectivas mecanicistas de ser humano, ao mesmo tempo que consideram o desenvolvimento humano não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do afetivo e do social, percebendo o sujeito como aquele que age sobre o mundo e sobre si mesmo.

É na perspectiva de proximidade entre as concepções apresentadas, resguardando-se as especificidades das teorias em questão, que tomamos a autorregulação da aprendizagem como um caminho em que os alunos possam perceberem-se como agentes da própria formação no cotidiano de experiências escolares. Assim, no próximo tópico tratar-se-á de aspectos essenciais para o desenvolvimento da autorregulação.

2.1.1 As crenças de autoeficácia e motivação: aspectos essenciais para a autorregulação.

Seguindo o caminho teórico delineado por Bandura (1986, 1989, 1993) quanto à autorregulação da aprendizagem, vale ressaltar dois aspectos essenciais desse constructo: i) as crenças de autoeficácia; ii) a motivação. Pela relação intrínseca

entre os conceitos, os abordaremos conjuntamente.

As crenças de autoeficácia são responsáveis pela percepção que o sujeito possui sobre sua capacidade de organização e realização de uma tarefa designada, podendo ser o alicerce para sua motivação, influenciando nas escolhas do direcionamento do curso das ações, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos (BANDURA, 1986).

No contexto escolar, Bzuneck (2009, p.116), assevera que a motivação para um aluno envolver-se nas atividades de aprendizagem, dá-se quando ele acredita que, “com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades, etc.” Dessa forma, esse aluno vai selecionar as atividades e estratégias de ação de acordo com o que acredita que possa desenvolver satisfatoriamente e abandonará aquelas que sabe que não conseguirá realizar. Assim, as crenças de autoeficácia o levarão ao desempenho final das tarefas, que se apresenta em acordo com o pensamento de Bandura (1986) e de Schunk e Pajares (2011) de que quanto maior a crença de autoeficácia, mais motivação as pessoas encontram para realizar uma atividade.

Percebe-se assim, que os graus de motivação são estabelecidos pelas crenças de autoeficácia. São elas que fomentam as ações do sujeito que, por antecipação mental do que deve realizar para alcançar suas metas, decide o curso de suas ações.

Azzi (2014, p. 44) enfatiza o papel preditor das crenças de autoeficácia e aponta quatro processos que medeiam os efeitos dessas crenças sobre as ações

- a) cognitivo - quanto mais intensa for a percepção de autoeficácia, maiores serão os desafios que os sujeitos imputarão a si mesmos e mais arraigado o comprometimento com eles;
- b) motivacional - as pessoas suscitam crenças sobre o suas potencialidades e as crenças de autoeficácia contribuem para a motivá-las;
- c) afetivo - as crenças pessoais nas capacidades de enfrentamento afetam o volume de estresse e de depressão que as pessoas experienciam em situações difíceis ou ameaçadoras;
- d) de escolha - as pessoas evitam as situações em que entendem estar acima de sua capacidade de enfrentamento, mas prontamente se comprometem com atividades desafiadoras e se julgam capazes de lidar.

De acordo com Zimmerman (1989, 2000), Zimmerman, Bandura e Martinez-

Pons (1992), os efeitos das crenças de autoeficácia sobre a aprendizagem autorregulada evidenciam-se nas características apresentadas pelos aprendizes autorregulados: são motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem, que exerce influência no desempenho escolar. Além disso, tais crenças influenciam indiretamente no estabelecimento de metas, que é um dos componentes da autorregulação.

Pintrich e De Groot (1990), corroboram com as afirmações de Zimmerman (1989, 2000), Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992), ao evidenciarem que a autoeficácia exerce um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo do aluno. Desta forma, implementar tais crenças pode conduzir a um aumento de uso de estratégias cognitivas que, por sua vez, terão reflexos positivos no desempenho final.

Pajares (2002), que resumiu e prosseguiu com os trabalhos de Bandura (1986, 1997), descreve quatro fatores que influenciam as crenças de autoeficácia: i) as experiências pessoais; ii) as experiências vicárias; iii) a persuasão verbal; iv) reações fisiológicas. Para melhor caracterizá-las, trataremos individualmente cada uma.

As experiências pessoais são as avaliações que cada um faz da performance de seu desempenho frente às ações desenvolvidas, impacta em suas crenças sobre sua capacidade de realização. A questão aqui, não é o sucesso ou o fracasso, mas a forma como sujeito percebe e se posiciona frente aos seus resultados.

As experiências vicárias dão-se por meio da observação. Observar o sucesso de outras pessoas em suas tarefas, sugere ao observador que ele também pode realizar suas tarefas com sucesso e, dessa forma, se motiva. É importante levar em conta o modelo observado. Esse modelo, para ser influente, deve apresentar semelhanças com o observador pois, do contrário, pode vir a ter uma ação contrária. Não se trata de imitação, mas de referências.

A persuasão verbal, refere-se à valorização dos talentos da pessoa, pela verbalização de alguém que lhe é importante: “você vai conseguir”, “sei que você é

capaz”, são exemplos de avaliações sociais positivas. Pajares e Olaz (2008, p.105) alertam que: “assim como as persuasões positivas podem encorajar e empoderar, as persuasões negativas podem funcionar de modo a frustrar e enfraquecer as crenças de autoeficácia”.

As reações Fisiológicas compreendem alterações de humor, ansiedade e estresse que influenciam as percepções pelas quais as pessoas julgam suas aptidões, seu esforço e sua fragilidade. Contudo, segundo Azzi (2014, p. 22), esses fatores podem ser alterados pelo indivíduo que, através de processos autorregulatórios, transforma “pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades em pensamentos positivos e capacitantes”.

Segundo Bandura (1986) e Pajares (2002), o estudante com crenças de autoeficácia fortalecidas poderá ter mais de êxito no seu desempenho escolar, pois se esforçará durante um período maior e com mais dedicação na realização das suas atividades. Sendo assim, é fundamental o desenvolvimento de atividades que oportunizem aos alunos construir de forma consistente crenças de autoeficácia e não apenas a transmissão de conteúdos e determinações comportamentais.

Dada a relevância das crenças de autoeficácia e da motivação para o constructo da autorregulação, antes de tratarmos explicitamente dos seus componentes, estrutura e funcionamento, seguiremos numa pequena trilha que não representa uma digressão, apenas alargar o olhar sobre um tópico que será retomado mais a frente, a prática docente. No momento, pensemos um pouco a respeito da promoção das crenças de autoeficácia, na sala de aula.

2.1.1.1 A promoção das crenças de autoeficácia na sala de aula

Os estudos inspirados na TSC enfatizam a relevância das crenças de autoeficácia para a motivação dos alunos e que, conseqüentemente, é de vital importância a atenção dos professores a elas e que contribuam para o seu desenvolvimento. Em termos práticos, Bzuneck (2009) sugere duas estratégias educacionais gerais para potencializar as crenças de autoeficácia na sala de aula,

sendo elas: i) a definição de objetivos e metas²², a serem alcançados pelos estudantes. Podem ser definidos por eles mesmos ou pelo professor e devem ser de curto prazo, específicas, adequadas quanto ao padrão de desempenho dos alunos; ii) evitar comparações entre os alunos.

Bandura (1986) defende que, em sala de aula, deve-se evitar todas as formas de comparação social e adverte que há três práticas promotoras de comparação social: i) dar as mesmas tarefas a todos os alunos e cobrar deles o mesmo ritmo de produção; ii) agrupar os alunos em função de sua capacidade; iii) o clima competitivo em classe. Assim, Silva e Silva (2015) orientam sobre diversificar as tarefas e promover a aprendizagem colaborativa, enfatizando a importância da ajuda mútua entre alunos com desempenhos diferentes como algumas práticas que evitam a comparação.

Importa mencionar o estudo de Tapia e Garcia-Celay (1996) a respeito das metas que envolvem o processo de aprendizagem. Os autores apresentam dois tipos de metas que retratam um conjunto de características e intenções envolvidas no processo da aprendizagem escolar as quais denominam metas de aprendizagem e metas de execução.

As metas de aprendizagem podem ser relacionadas à tarefa – motivação intrínseca ou relacionadas ao eu. O conceito de motivação intrínseca também está relacionado com o conceito de motivação para a realização, que é definido por Winterstein (1992) como “o processo de competição interna, em busca da melhoria contínua da própria capacidade com o objetivo de atingir um padrão de excelência”. Nesse caso, o aluno pode se autoavaliar pelas observações que faz do seu próprio desempenho após realizar uma tarefa, comparando-a com uma tarefa semelhante executada anteriormente. Podem ser associadas ao sentido do prazer: pelas descobertas, do experimentar conhecimentos novos, do perceber-se como sujeito responsável pelas próprias tarefas, fortalecimento da autoestima.

²² Compreende-se aqui por meta, aquilo que um aluno tem em mente cumprir ou atingir como, por exemplo, resolver dez problemas de matemática constantes de uma lista, ou resumir um certo texto ou ainda, como foi pedido a crianças de 5ª série numa pesquisa, fazer em 30 minutos uma redação sobre “Minha ideia de um dia perfeito” (Pajares e Valiante, 1997).

As metas de execução podem ser relacionadas com a valorização social ou com a consecução de recompensas externas, às expectativas quanto ao desempenho: comparações entre si sobre o rendimento, busca pela aprovação dos professores ou dos pais, empenho exclusivamente por recompensas.

Silva e Silva, (2015) alertam que a consciência dessas classes de metas por parte do professor, contribui em seu planejamento pedagógico, possibilitando a construção de estratégias que favoreçam o papel agêntico do estudante, bem como o desenvolvimento de crenças de autoeficácia e competências²³ autorregulatórias, a fim de que possa alcançar o êxito no que se propõe a fazer.

Finalizada a trilha, voltemos ao caminho que nos direciona ao entendimento da autorregulação da aprendizagem em suas nuances teóricas à luz da TSC.

2.2 Estrutura e funcionamento dos processos autorregulatórios

A Teoria Social Cognitiva pressupõe que a aprendizagem humana está para além dos estímulos externos e que tampouco relaciona-se unicamente aos processos cognitivos, mas envolve o ambiente, a cognição e as relações sociais. Sendo o espaço escolar um potencializador do aprender, embora não seja o único, propicia o desenvolvimento de atividades intencionalmente planejadas para esse fim. Educadores da EPT têm sido desafiados a desenvolverem práticas pedagógicas em que nenhum conhecimento se sobreponha ao outro, mas que todos tenham relevância na formação do sujeito, integrando a eles a preparação para o mundo do trabalho, a cultura geral historicamente acumulada pela sociedade, o senso ético, político e estético, numa perspectiva de êxito escolar.

Nesse contexto, ganharam força os estudos sobre os processos de autorregulação da aprendizagem. As pesquisas produzidas nas últimas décadas,

²³ Entende-se competência na perspectiva de Rosário (2006), como um conjunto de conhecimentos necessários para exercer uma determinada tarefa e para resolver problemas de forma autônoma e criativa. No domínio dos processos de aprendizagem, Rosário refere-se às competências instrumentais do conhecimento sobre como lidar com a informação e organizar os recursos pessoais; às competências sistêmicas, as quais fazem referência à aplicação dos conhecimentos às situações concretas e por fim, às competências interpessoais, relacionadas à comunicação, à cooperação e ao incentivo à participação conjunta.

sobre o conceito de aprendizagem autorregulada, apontam para a relevância do tema na compreensão dos diferentes processos de ensino-aprendizagem e do sucesso escolar. Um conceito oriundo da Psicologia que diz respeito ao processo - consciente, intencional - de mobilização de pensamentos, sentimentos e ações em prol do alcance de objetivos pessoais (POLYDORO e AZZI, 2009; BANDURA, 2008; AZZI, 2014).

Segundo Silva e Silva (2015), a ausência de consciência em relação à capacidade de autorregular o próprio comportamento é fator gerador de dificuldades para o aprimoramento das estratégias de ação, resultando em potenciais problemas de desempenho. Vale ressaltar que a proficiência do sujeito no desenvolvimento do processo de autorregulação passa, em primeira instância, pela tomada de consciência dessa capacidade, uma vez que a autorregulação da aprendizagem envolve modificar e direcionar o que se pensa, o que se sente e o que se faz, de modo que sentimentos, pensamentos e ações passem a contribuir para o alcance do objetivo de aprender.

A partir da Teoria Social Cognitiva de Bandura, outros conceitos de autorregulação e vários modelos teóricos desse processo foram desenvolvidos. Como o foco dessa pesquisa centra-se no âmbito educacional, tomar-se-á como referência os estudos de Zimmerman (1989, 1992, 2002), Rosário (2004, 2009) e Schunk (2011) abordados a seguir.

2.2.1 Os conceitos e modelos de autorregulação no campo educacional

Os estudos desenvolvidos por Bandura tornaram-se a base estruturadora de diversos modelos de investigação dos pesquisadores da teoria social cognitiva. Embora haja divergências quanto à identificação das variáveis que explicam a aprendizagem autorregulada, apresentam convergências em quatro aspectos nos diferentes delineamentos regulatórios.

Sob um guarda-chuva dos aspectos cognitivo, motivacional e comportamental, os modelos vislumbram o aluno como: i) construtor ativo do seu próprio conhecimento e não como mero recipiente passivo de informação; iii) potencialmente

regulador de certos aspectos de sua cognição, motivação, comportamento e ambiente; iii) capaz de avaliar seus resultados e decidir modificar ou não o trajeto do percurso de seu investimento escolar. Os modelos também vislumbram os comportamentos autorregulatórios como mediadores entre os aspectos pessoais e contextuais de aprendizagem e os resultados acadêmicos como abordam (PINTRICH, 1990, 2000; ROSÁRIO, 2002, 2004; SCHUNK e ZIMMERMAN, 1996; ZIMMERMAN, 1989, 1992, 2008).

Merece destaque, entre os citados, o modelo de Zimmerman que se constituiu num referencial teórico significativo para o desenvolvimento da ARA no contexto educacional. Assim sendo, tomaremos seus estudos como marco inicial da caminhada para o desvelamento da autorregulação da aprendizagem na promoção do êxito escolar.

Zimmerman (2000) compreende a autorregulação da aprendizagem como a disposição do aluno em fomentar o conhecimento por meio de um processo contínuo e dinâmico que se retroalimenta valendo-se do *feedback* de suas vivências como estudante. O *feedback* caracteriza a ação cíclica do processo, pois como dizem Polydoro e Azzi (2009, p. 82), ele é usado para um “contínuo aprimoramento proativo que inclui elevação de metas e desafios”

Evidencia-se assim, que a aprendizagem autorregulada é parte de um processo dinâmico voltado para a obtenção do aprendizado, sendo ativo, organizado e conduzido aos objetivos propostos por meio de faculdades cognitivas, emocionais e comportamentais do estudante.

Zimmerman (2000) alerta que embora a capacidade de se autorregular seja inata, a autorregulação da aprendizagem não constitui uma aptidão mental, mas é o processo de autodirecionamento das aptidões mentais em favor da aprendizagem. Seguindo essa perspectiva, Rosário (2009, p. 66) complementa: o que identifica o aluno como “autorregulador de sua aprendizagem, não é tanto a sua perícia na utilização isolada de estratégias de aprendizagem, mas sim, a sua iniciativa pessoal, a sua constância na tarefa”. Neste sentido, encaram a aprendizagem como uma atividade que desenvolvem proativamente, envolvendo processos de autoiniciativa

motivacional, comportamental e metacognitivos, mais do que processos reativos causados por reação ao ensino (ZIMMERMAN, 2002).

Cabe aqui mencionar, o destaque dado por Zimmerman (2000, p. 51) para a presença da ação reflexiva do sujeito na regulação de sua aprendizagem. Dessa forma, não se pode tratar a autorregulação sem referir-se à metacognição. Esta última pode ser considerada uma “atividade mental por meio da qual os outros processos mentais se tornam alvo de reflexão.”

Segundo Ribeiro (2003, p. 110) não há um consenso sobre o entendimento alguns autores associam a metacognição apenas à reflexão sobre o pensamento, sem incluírem os processos executivos, outros acreditam que ela se refere ao “conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”, numa relação à consciência que o indivíduo tem dos seus processos cognitivos. O exercício dessa capacidade mostra-se fundamental para auxiliar o indivíduo a identificar, avaliar e rever suas estratégias adotadas, possibilitando a mudança de comportamento.

A compreensão dos conceitos de autorregulação e metacognição vinculados à necessidade de envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem - agência do sujeito - estreita a aproximação entre esses termos e o conceito de autonomia. O sentido atribuído à autonomia, nos dicionários, refere-se à faculdade de governar a si mesmo (FERREIRA, 1999).

Para Pajares (2008), “ser autônomo, enquanto consequência do processo de aquisição da autonomia, é a capacidade para cada um gerir os seus próprios interesses de aprendizagem: é a capacidade, o potencial”. A partir dessa concepção, podemos considerar que ampliar estratégias de autorregulação e oportunizar a metacognição é contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Nas palavras de Rosário, Núñez e González-Pienda (2017, p. 11), a lógica da autorregulação “exalta a promoção da autonomia”.

Como pode ser percebido, a autorregulação da aprendizagem é um constructo multidimensional que envolve componentes pessoais: cognitivos, metacognitivos,

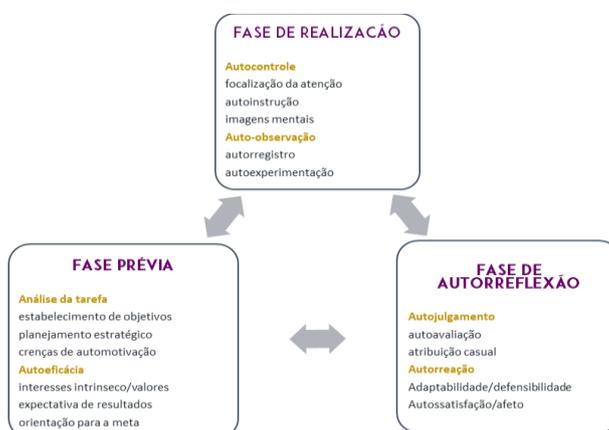
motivacionais e emocionais; componentes comportamentais e componentes contextuais. A interação desses vários componentes, ajuda as pessoas a ajustarem suas ações e metas para alcançarem os resultados desejados quando estão perante a resolução de uma tarefa. A questão é explicar as interações que ocorrem entre os diferentes componentes de modo a permitir mudanças no que julgar necessário e como os professores podem criar ambientes de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação dos seus alunos.

Nessa perspectiva, embasado no modelo de Bandura (1986), Zimmerman (1989) evidencia o caráter cíclico do processo de autorregulação, em que a motivação, o uso de estratégias, o controle das emoções e o estabelecimento de objetivos se combinam formando a sua estrutura. O modelo de Zimmerman e suas fases será assunto do próximo tópico.

2.2.1.1 O ciclo da aprendizagem autorregulada

Encontramos nos estudos de Zimmerman (1989, 2000), a configuração do modelo cíclico do desenvolvimento da ARA, envolvendo dimensões cognitiva, metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual associadas a processos psicológicos – automonitorização, autoavaliação e autorreação – onde processam-se três fases relacionadas ao que acontece antes, durante e depois da realização das tarefas, estando cada uma das fases interconectadas de modo recíproco, conforme representado na Figura 4.

Figura 4 - Ciclo da ARA, de acordo com o Modelo de Zimmerman



Fonte: Zimmerman (2000).

A Fase prévia dá início ao ciclo e diz respeito ao que acontece antes da realização da tarefa, quando o aluno decide o que irá realizar. A análise da tarefa envolve o estudo dos recursos pessoais e ambientais, o estabelecimento de objetivos visando a sua execução e um planejamento para reduzir a distância que o separa da meta final.

Segundo Zimmerman (2000), o processo de estabelecimento de metas é um dos mais importantes na aprendizagem autorregulada, em virtude de estas servirem de ponto de referência para orientação das ações subsequentes. Devem ser organizadas hierarquicamente para que as metas mais concretas, em relação a resultados específicos, funcionem como reguladoras a curto prazo o que permitirá alcançar metas mais distantes e globais.

O monitoramento das ações e o controle do que está sendo feito para atingir as metas favorecem a manutenção do percurso ou sinalizam a necessidade de planejar e implementar mudanças. A autoavaliação que o aluno faz em relação às suas ações e sua postura diante da situação de aprendizagem influenciam o estabelecimento de novos objetivos. Se o aluno, por exemplo, consegue atribuir o sucesso da aprendizagem aos seus esforços, essa autoavaliação alimenta todo o processo de autorregulação.

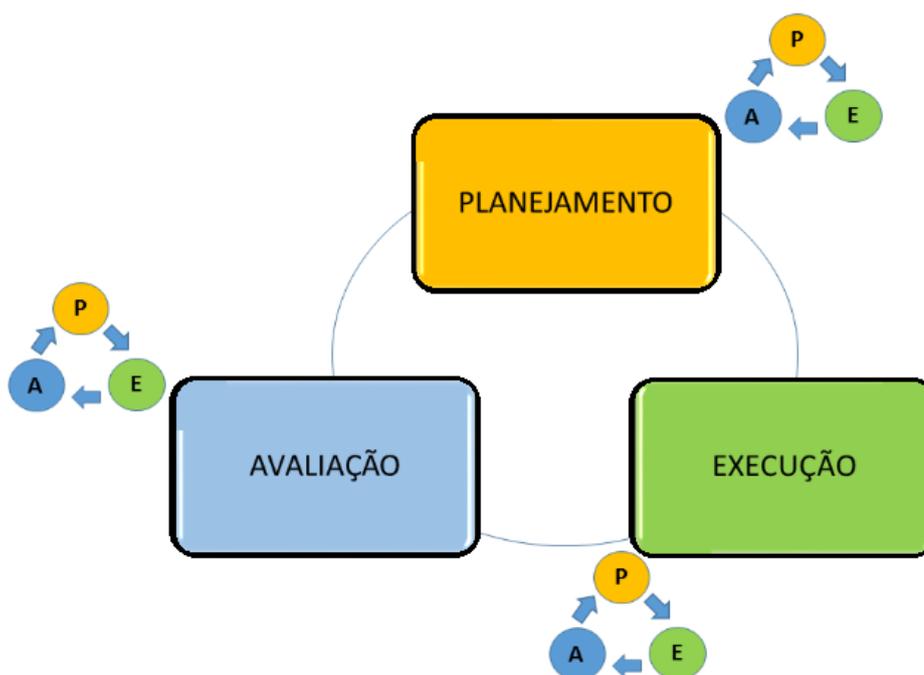
A segunda fase, a de desempenho, é influenciada pela anterior e relaciona-se com os processos que ocorrem durante a aprendizagem. O monitoramento das ações e o controle feito pelo aluno das ações em curso, favorecem a manutenção do percurso ou sinalizam a necessidade de planejar e implementar mudanças, tendo em vista a meta estabelecida.

Por fim, a última fase, a autorreflexão. Envolve as ações que ocorrem após a aprendizagem. Esse processo reflexivo, dada a natureza cíclica do processo, influencia a fase prévia e os esforços posteriores que conduzem à aprendizagem, completando assim, o ciclo autorregulatório. É a chamada fase de avaliação, na qual o aluno analisa a sua própria atuação por meio dos subprocessos de satisfação e insatisfação, reações defensivas e adaptadoras.

Para Zimmerman (2000), estas fases cumprem, assim, um ciclo de ação na autorregulação, continuamente aberto a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, pois são enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que se vão alcançando.

Apoiado no modelo de Zimmerman (1989), Rosário (2009) desenvolveu um modelo autorregulatório, conhecido como PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação), sob o qual está assentada a propositura de promoção das estratégias autorregulatórias dessa investigação. O que diferencia os modelos, é a sobreposição entre as fases, caracterizando-se assim, num modelo cíclico recorrente, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Ciclos do modelo PLEA



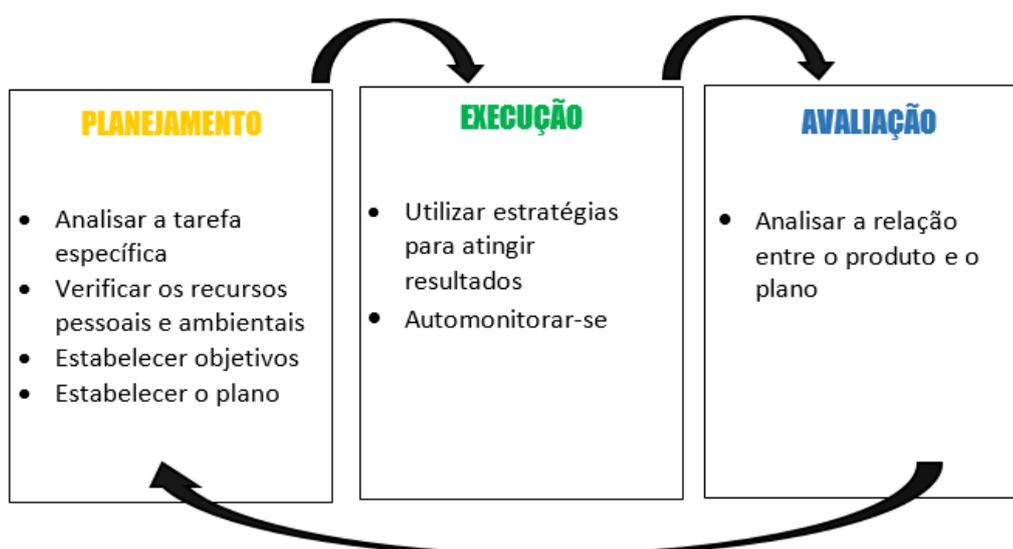
Fonte: Elaborado com base em Rosário (2009).

Como pode ser observado, em todas as fases o aluno planeja, executa e avalia os resultados obtidos. O ciclo tem início com a fase do planejamento. Nele, dá-se a análise da tarefa com a qual o estudante se defronta, percepção dos recursos pessoais e ambientais de que dispõe para realizá-la, estabelecimento de objetivos e a proposição de um plano para atingir a meta definida.

A fase de execução refere-se à implementação de estratégias visando à obtenção das metas. Para isso, o estudante também deve acompanhar a eficácia das estratégias por meio da automonitorização.

Na fase da avaliação, além do estudante constatar a possível discrepância entre o resultado de sua aprendizagem e o objetivo inicial, deve redefinir estratégias para a realização da meta pretendida. Como se trata também de um modelo cíclico, os resultados da fase de avaliação interferem na fase de planejamento seguinte (ROSÁRIO et al. 2012). A Figura 6, apresenta os detalhes de cada fase.

Figura 6 - Detalhamento do modelo teórico PLEA



Fonte: Rosário (2009)

Esse modelo, permitiu a proposição de programas de promoção da autorregulação, voltados para diferentes séries e níveis de ensino, conforme será visto mais adiante. Nesse sentido, importa compreender as nuances do ensinar e do aprender nos processos autorregulatórios da aprendizagem, como veremos a seguir.

2.3 Autorregulação da aprendizagem e as implicações no ensinar e no aprender

Norteados pelos princípios teóricos que fundamentam a autorregulação da aprendizagem, nesse estudo, nos cabe uma reflexão sobre como promover a ARA

no contexto educativo, considerando as implicações na prática docente, o faremos, pela ótica dos teóricos cujas postulações apresentamos a seguir.

Segundo Veiga Simão (2004), para que o professor possa promover o uso estratégico dos recursos autorregulatórios pelos alunos, é necessário que, previamente, ele seja capaz de aprender e ensinar, também estrategicamente, os conteúdos curriculares. Ao assumir essa dupla vertente, o professor utiliza-se da autorreflexão que lhe permitirá uma conexão maior entre a prática que desenvolve e o mundo do aluno. A autora assevera que a reflexão é uma forma de o professor não só ganhar *insight* sobre si mesmo, suas crenças e suas experiências, mas também de perceber o papel que ela exerce nas suas ações e no seu pensamento, incluindo assim, sua consciência como aprendiz.

A esses pressupostos, junta-se a percepção de Boruchovicht (2014), sobre a necessidade dos professores vivenciarem a metacognição como uma possibilidade de autorreflexão acerca das facilidades e dificuldades de suas práticas pedagógicas, permitindo-lhes o autoconhecimento quanto ao que se sabe e não se sabe, pois para ser estratégico, o professor tem que ser primeiro um estudante autorregulado, para que possam, por sua vez, saber como trabalhar nessa direção com seus alunos em suas salas de aula.

Para Azzi (2014), isso implica em processos formativos de professores para além do ensino de estratégias de aprendizagens ou de práticas autorregulatórias. Implica em processos formativos em que ao pensar a sua prática, o professor também possa se olhar como estudante.

Como diz Boruchovicht (2014, p. 405), é possível que esse pensar sobre si mesmo, “enquanto aquele que aprende, com suas facilidades e dificuldades inerentes ao próprio processo, seja um ponto chave para o aprender e o ensinar em direção à aprendizagem autorregulada”.

A esse respeito Rosário (2004, p.11) assinala que todos devem ser ativos e é importante ao professor o conhecimento das estratégias de aprendizagem e que as utilize dentro e fora da escola. Se os alunos pensam sobre e entendem o processo

de estudar, isso facilitará o sucesso não só na escola, mas também na vida, pois “não aprendemos quando nos ensinam ou quando escutamos, mas sim quando adaptamos, quando recriamos esses significados. Aprender é sempre um trabalho do autor”.

Não há fórmula mágica para aprender. O tempo em que ocorre a mudança na forma de buscar e/ou construir conhecimento fica a critério do aluno e, de certa forma, está relacionada à sua capacidade em querer ou estar em condições de poder aceitar essa mudança, na qual o professor deve ser o mediador em tal processo (ROSÁRIO, 2004).

Mas, para promover uma ação mais estratégica, o professor, além de dominar os saberes científicos e específicos de sua área de conhecimento, tem que investir nas competências didáticas, inerentes à função docente. Com elas, poderá criar métodos e estratégias para mobilizar os alunos a serem agentes da própria aprendizagem, partilhando experiências em parceria com os outros, de forma interativa e colaborativa (VEIGA SIMÃO, 2004).

Seguindo por caminho, a promoção da ARA sinaliza, portanto, que a prática docente deve trilhar um caminho de revisão e de ressignificação da compreensão da prática pedagógica, não mais centrada na transmissão de conhecimentos, mas tomada como mediadora do processo formativo. O docente passa a ser considerado como alguém que constrói e reconstrói sua atuação, conforme as necessidades, as experiências, os percursos e as exigências da profissão (Id. Ib.).

Corroborando com esse processo, Zimmerman (1989) propôs 14 estratégias de autorregulação da aprendizagem que favorecem a aquisição e o aprimoramento do conhecimento em diferentes áreas.

Essas estratégias podem servir para o professor, como elemento norteador do planejamento didático e do processo de estudo dos alunos. No Quadro 1, estão sintetizadas as estratégias e alguns comentários acerca de suas características.

Quadro 1 - Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem - Zimmerman

| ESTRATÉGIAS | COMENTÁRIOS |
|---|---|
| 1. Autoavaliação | Envolve observações pessoais sobre a qualidade ou os progressos do próprio trabalho. |
| 2. Organização e transformação | Adoção de práticas com vistas à organização, reorganização, transformação e aprimoramento materiais de aprendizagem (textos, livros, apostilas), fazendo uso de diferentes linguagens e para melhor assimilação (elaborando esquemas, resumos, etc.). |
| 3. Estabelecimento de objetivos e planejamentos | Conjunto de ações com vistas ao estabelecimento de objetivos e organização de um plano de ação envolvendo a consciência acerca das etapas a serem percorridas para atingi-los. |
| 4. Procura de informação | Busca de informação em fontes não-sociais (biblioteca, internet e outras). |
| 5. Tomada de apontamentos | Conjunto de ações com vistas ao registro escrito do processo de aprendizagem (observações do professor, conteúdo do quadro, tópicos do livro didático, etc.) e seus resultados. |
| 6. Estrutura ambiental | Conjunto de ações com vistas à modificação ou transformação do ambiente físico ou psicológico para aumentar a concentração e focalizar a atenção e eliminar os distratores (desligar o celular, trancar a porta do ambiente de estudo, afastar-se da televisão ou internet, etc.) |
| 7. Auto consequências | Adoção de práticas de “auto negociação”, com vistas a atribuição de auto recompensas ou autopunições para os resultados da aprendizagem |
| 8. Repetição e memorização | Adoção de práticas e esforços intencionais para memorizar o material de estudo (copiar, reescrever, repetir oralmente, ouvir repetidas vezes, etc.). |
| 9 a 11. Procura de ajuda social | Adoção de práticas e esforços intencionais para buscar ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11). |
| 12 a 14. Revisão de dados | Adoção de práticas e esforços intencionais para rever os materiais de estudo entre os quais: notas (12), testes (13) e livros de textos (14) como forma de preparação para uma situação de avaliação. |

Fonte: Zimmerman (1989).

Considerando que ao professor cabe o papel de ser um facilitador da aprendizagem, Silva e Silva, (2015, p. 87) defendem a perspectiva de que ele deve desenvolver seus materiais didáticos e sugerem que, ao fazê-lo, “projete o que espera dos estudantes e abra espaço para que esses últimos reflitam sobre suas expectativas e potenciais resultados”.

O Quadro 2 apresenta algumas sugestões das autoras como auxílio ao professor no planejamento didático que tenha como suporte os processos autorregulatórios.

Quadro 2 - Questões que podem subsidiar o planejamento didático promotor de processos autorregulatórios

| | Para o aluno | Para o professor | Sugestões para a Prática |
|-----------------------|--|---|--|
| PLANEJAMENTO (fase 1) | O que eu sei sobre o assunto? Que metas eu pretendo alcançar? Como posso organizar meu tempo para atingir as metas traçadas? Do que eu preciso para realizar as tarefas? Que estratégias eu posso usar para superar os possíveis obstáculos físicos e psicológicos, para aprender os conteúdos e realizar as tarefas? Quem pode me ajudar a executar as tarefas? | De onde eu devo partir para ensinar? Que expectativas eu tenho em relação aos alunos? Como vou estruturar minha disciplina? Como os alunos irão apresentar as suas produções? Que espaço(s) físico(s) irei utilizar para ministrar minhas aulas? Que tipo de atividades pretendo promover para incentivar a ajuda social durante o curso? | Realização de dinâmicas de apresentação; Diálogo coletivo sobre as expectativas dos alunos em relação ao curso e aos resultados; Apresentação geral dos temas e assuntos abordados; Utilização de reportagens, vídeos, documentários, músicas para contextualizar os temas tratados; |
| EXECUÇÃO (fase 2) | Como vou reorganizar as informações que recebi para demonstrar o que aprendi? Onde posso buscar informação extra para ampliar e aprofundar meu conhecimento sobre o assunto? O que eu preciso fazer para tornar o conhecimento que aprendi significativo para minha vida? | Que tipo de fontes extras posso indicar para que os alunos ampliem seus conhecimentos a respeito dos assuntos tratados? Que estratégias posso usar para que os alunos ancorem os conhecimentos trabalhados na disciplina aos seus conhecimentos prévios? | Apresentação do conteúdo, pontuando objetivamente aspectos conceituais envolvidos na tematização, através de dinâmicas de grupo, exposição oral, realização de vivências diversificadas; Registro e apresentação (individual ou coletiva) do que foi compreendido pelos alunos através de mapas mentais, esquetes, álbuns seriados, etc. |
| AVALIAÇÃO (fase 3) | Que estratégias utilizarei para apresentar a tarefa final? Qual a avaliação que faço do meu desempenho no curso? Quais os pontos fortes da minha participação como aluno no curso e o que precisa ser mudado/melhorado? | Que dinâmicas posso utilizar para que os alunos apresentem os resultados das ações experienciais? Como os alunos serão avaliados? Quais os pontos fortes da minha prática como docente no curso e o que precisa ser mudado/melhorado? | Momento 1: Espaço para apresentação das tarefas, dos projetos, etc. Momento 2: Avaliação geral e específica dos resultados pelo professor (feedback) e pelos alunos com base nos objetivos da tarefa e resultados apresentados pelos estudantes; Momento 3: Formalização de instrumento de autoavaliação da aprendizagem com abertura para proposição de mudanças e adoção de novas estratégias de ação para alcançar os objetivos não atingidos |

Fonte: adaptado pela autora de Silva e Silva (2015)

Zimmerman (2008) adverte que a autorregulação não pode se reduzir a um conjunto de passos determinados ou a um menu de estratégias de aprendizagem a serem utilizadas, uma vez que os alunos autorregulados não se limitam a seguir planos de ações pré-estabelecidos, mas se adaptam às condições e decidem em relação aos diferentes problemas que se deparam.

Polydoro e Azzi (2009), contextualizam a importância de se desenvolver a autorregulação da aprendizagem dos estudantes está relacionada a uma

necessidade contemporânea de aprendizado contínuo ao longo da vida. As inovações tecnológicas e a busca constante pelo conhecimento, exigem uma formação de sujeitos que tenham iniciativa pessoal e que não sejam reféns de processos reativos desencadeados pelo contexto de ensino, o que requer das instituições educacionais oportunizar aos estudantes experiências que os tornem capazes de aprender por si mesmos no decorrer de toda trajetória acadêmica e profissional.

Diante disso, cabe um olhar sobre o que se tem apresentado como ações para a promoção da autorregulação da aprendizagem, bem como as implicações para a prática docente.

2.3.1 Projetos e materiais pedagógicos promotores da autorregulação da aprendizagem

Segundo Rosário e Polydoro (2014), ao longo das últimas décadas, foi possível observar crescente interesse no desenvolvimento de programas para a promoção da ARA. Simpson *et al.* (1997) em uma revisão da literatura sobre programas na área da competência de estudo, apresentaram uma taxonomia organizada em cinco categorias gerais, descritas a seguir.

A primeira inclui os cursos de aprender-a-aprender que objetivam o desenvolvimento de processos de autorregulação da aprendizagem, com base na promoção de repertório de estratégias que variam conforme as tarefas. Os alunos são encorajados a identificar e a utilizar estratégias apropriadas às diferentes tarefas e contextos de aprendizagem. A literatura refere que os participantes desses cursos apresentaram uma melhoria no seu rendimento escolar.

A segunda categoria descrita, inclui cursos similares aos anteriores, mas centrados em um domínio de aprendizagem específico. Esses cursos apresentam uma orientação de natureza desenvolvimental, treinando a estratégia de aprendizagem, mas em uma determinada disciplina de estudo ou área de conhecimento concreto, sem a intenção de transferência para contextos adjacentes.

A terceira categoria inclui intervenções pontuais, cursos ou programas entre ciclos de estudo como, ensino médio e educação superior. A quarta categoria agrupa cursos integrados ao exercício das competências da leitura e da escrita.

A última categoria inclui os serviços assistenciais oferecidos por serviços especializados. Estes serviços são habitualmente avulsos e a-teóricos, uma vez que não apresentam aporte teórico em que estas intervenções pontuais estejam ancoradas, nem uma avaliação que permita concluir sobre seu impacto no rendimento escolar dos alunos.

De acordo com Rosário, Núñez e González-Pianda (2012a), os programas de autorregulação da aprendizagem também podem ser classificados, quanto ao modo de aplicação em: justaposição curricular (que costumam ocorrer à margem do currículo, sob a forma de projetos de extensão) e infusão curricular (que são inseridos no currículo disciplinar previsto) sendo esse último, o foco centralizador desse estudo e melhor detalhado mais adiante.

Dois grupos de pesquisas têm grande impacto no desenvolvimento e aplicação de programas que objetivam a promoção da ARA em vários países da América e da Europa. O primeiro, é de Portugal, o GUIA²⁴ - Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação, coordenado pelo Professor Pedro Rosário, da Universidade do Minho. O GUIA produziu materiais para a promoção da ARA (Anexo A), destinados a todas as séries da Educação Básica, exceto ensino médio, e um livro dirigido a alunos do ensino superior. Em linhas gerais, cada livro apresenta um formato semelhante. São narrativas em que um narrador-personagem percorre uma trajetória coerente com a série de ensino a qual ele se destina e há uma série de estratégias de autorregulação da aprendizagem inseridas ao longo dessa história.

O segundo, é do Brasil, o NEAPSI - Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Comportamental e Cognitiva, coordenado pela Professora Roberta Azzi da Universidade de Campinas. Ao NEAPSI coube a tarefa da produção do material

²⁴ <http://www.guia-psi.com/publicaccedilotildees.html>

para atender ao ensino médio. Tendo parte dos pesquisadores desse grupo já realizado trabalhos em conjunto com a equipe da Universidade do Minho, a estrutura proposta na série Conversas do Elpídio²⁵ (Anexo A), é bastante semelhante às narrativas produzidas pelo GUIA. Dedicar-se à discussão sobre as experiências e mudanças nas atitudes frente às experiências vivenciadas no ensino médio, inspirando o protagonismo juvenil.

A repercussão do trabalho de ambos os grupos, apresenta-se não apenas no desenvolvimento de programas e materiais para a promoção da Ara, mas também pelas inúmeras investigações desenvolvidas e em desenvolvimento, que envolvem a análise desses programas, aplicados nos mais distintos contextos²⁶.

Uma das características dos materiais para promoção da ARA produzidos pelo GUIA e pelo NEAPSI é a narrativa e convém um maior detalhamento dessa estratégia de promoção, o que se intenta no próximo tópico.

2.3.1.1 As narrativas e a mediação docente para promoção da Autorregulação da Aprendizagem

Os programas para promoção da autorregulação da aprendizagem propostos pelos Grupos de pesquisas descritos no tópico anterior, seguem o modelo PLEA²⁷ e foram idealizados com base em 3 pressupostos, os quais são apresentados na sequência.

O primeiro diz respeito ao trabalho com narrativas, que segundo Rosário (2009, p. 185)

São uma ferramenta útil de ensino, uma vez que desde pequenos estamos habituados a ouvir histórias, que costumam ser lidas por nossos pais e avós antes de irmos dormir ou como forma de lazer". Trata-se de uma maneira

²⁵ <http://www.conversasdoelpidio.net.br/>

²⁶ FIGUEIREDO, M. O. Análise de um programa de autorregulação da aprendizagem para alunos com dificuldades de aprendizagem: Tese de doutorado, 2013, São Carlos; VIEIRA, D.C. Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da Aprendizagem Autorregulada: uma intervenção pedagógica – Dissertação de mestrado, 2014, Pelotas; PAVESI, M. A. Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo – Dissertação de mestrado, 2015, Londrina. Para citar alguns.

²⁷ Cf. notas neste capítulo, no tópico 2.2.1.1

informal e descontraída de aprender conteúdos diversos e um bom instrumento de transmissão cultural. Além disso, a narrativa estimula a criatividade, uma vez que as tarefas de aprendizagem organizadas de modo a envolver ativamente as crianças e os jovens, estimulariam o desenvolvimento de modos narrativos de construção de sentido e promoveriam a imaginação e o pensamento divergente, ferramentas essenciais dos processos de resolução de problemas e de construção da autonomia.

O segundo, refere-se ao constructo da modelação. A presença de um narrador-personagem, que apresenta virtudes e que enfrenta dificuldades no percurso escolar, é uma forma de aproximar o(a) leitor(a) e, de certo modo, permitir que ele(a) se identifique com esse modelo.

O terceiro, relaciona-se ao modelo teórico da autorregulação da aprendizagem. Em cada uma das denominadas “histórias-ferramenta”, nomenclatura adotada por Pedro Rosário, as estratégias de autorregulação da aprendizagem estão inseridas de maneira implícita ou explícita, com uma linguagem coerente com o público-alvo ao qual cada material está destinado e seguem o marco autorregulatório já apresentado.

Rosário (2004, p. 146) enfatiza que as

Narrativas, pelo seu caráter aberto, permitem colocar questões desencadeadoras a partir do olhar de um outro que está vivenciando uma etapa de desenvolvimento pessoal ou uma situação problema muito próxima de tantos estudantes, adaptando-as ao contexto que se fizer necessário. Esta proximidade experiencial, sugerindo que os leitores aprendam e pensem em um conjunto de questões relacionadas com a aprendizagem, alavanca o ponto de partida de um trabalho preventivo ou mesmo interventivo, com inúmeras possibilidades de sucesso.

Convém alertar que as narrativas devem ser percebidas, como um ponto de partida para o trabalho que intenciona a promoção dos processos autorregulatórios da aprendizagem, sendo necessário contextualizá-las às situações da vida do aluno. Como diz Rosário (2009, p.18) “o verdadeiro sucesso dessa ferramenta dependerá da competência para dar forma ao aprendido no vivido”, o que permite ao professor possibilidades de ajustá-las às necessidades de aprendizagens do aluno, selecionando o material adequado ao seu público-alvo, bem como definir as estratégias de autorregulação da aprendizagem que correspondem às dificuldades enfrentadas pela turma.

Ao sugerir formas para utilização das narrativas, Rosário et al. (2012), ressaltam o caráter flexível do material. Para tanto, cabe ao professor decidir utilizar alguns capítulos específicos ou todo o livro. Isso dependerá muito do planejamento que desenvolverá, no caso de aplicação em infusão curricular, a ser vista mais adiante. São ainda importantes na ação do professor alguns procedimentos como os descritos mais abaixo.

O primeiro deles é dar voz e responsabilidade aos alunos, uma vez que ao longo da utilização do livro, independente da faixa etária, é crucial que o professor discuta as estratégias autorregulatórias presentes em cada capítulo de forma dialógica. Dessa maneira, os autores sugerem que sejam propostos finais diferentes às histórias e que se questione se há semelhanças entre os personagens e alunos da turma. É importante que os alunos participem dessas discussões de forma ativa, exercendo a agência individual, a fim de adotar uma postura autônoma em seus processos de aprendizagem;

Outro procedimento é proporcionar ao aluno o autoconhecimento – conhecer seus pontos fortes e fracos - por meio da identificação com os protagonistas das histórias e da realização de exercícios ao longo dos capítulos, quando houver. O autoconhecimento é parte importante do processo de autorregulação da aprendizagem, pois, a partir da identificação do que se sabe e do que não se sabe, o aluno poderá (re)fazer suas metas de aprendizagem.

Rosário (2017) deixa claro que as histórias são formas de organizar conhecimento e instruir, mas também de transmitir receios e incertezas, estabelecendo questões e dúvidas sobre a natureza e o comportamento humano. Para promover construção de significados profundos em torno das narrativas, devem ter a oportunidade de discutir e refletir de modo a construírem uma narrativa de autor, a sua.

No entanto, apesar da sua importância, as estratégias de autorregulação da aprendizagem não são uma panaceia para as dificuldades de aprendizagem, porque a sua eficácia depende da interdependência, como já referido, dos fatores pessoais e contextuais (BANDURA, 1986).

Promover alunos autorregulados de sua aprendizagem implica favorecer o seu crescimento nos processos autorregulatórios subjacentes às suas aprendizagens. Deste modo, os professores que responderem afirmativamente ao desafio de transformarem as suas salas de aula em academias de aprendizagem autorregulada terão, em primeiro lugar, de negociar com os alunos a mensagem de que cada um é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000).

O sentido do trabalho do professor na promoção da ARA, está em integrá-la ao ensino de sua disciplina, o que é chamado por Rosário e demais pesquisadores dos grupos, de infusão curricular. Pela importância da estratégia de promoção ao fazer docente, discutiremos o tema num tópico específico, que se abre a seguir.

2.3.1.1.1 A infusão curricular e a ação docente

Na revisão de literatura sobre as diferentes promoções na área das estratégias de aprendizagem, Hattie e colaboradores (1996) sugerem que estes programas apresentam uma relação mais proximal com o sucesso escolar quando trabalhados no âmbito de um contexto e domínio de aprendizagem específico. A infusão curricular tem como objetivo integrar o ensino das estratégias de aprendizagem na dinâmica das disciplinas. Os educadores que optam por esta metodologia instruem os seus alunos nas questões motivacionais e estratégias cognitivas relativas à sua área de conteúdo (ROSÁRIO, 2017).

A metodologia da infusão curricular, promove as estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto educacional, nas diversas áreas do conhecimento e não apenas num curso específico de técnicas de estudo - metodologia da justaposição - onde estas são, habitualmente, trabalhadas de uma forma avulsa e desancorada teoricamente.

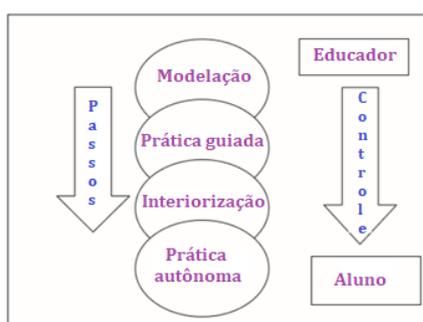
Neste sentido, na realização das tarefas previstas no currículo da sua disciplina, os professores podem discutir com os alunos a aplicação das estratégias de autorregulação a situações concretas, exercitando a sua transferência para outros contextos, conteúdos e tarefas escolares. Os alunos seriam, deste modo, ajudados a responderem mais eficazmente aos seus objetivos e abordagens típicas

à aprendizagem (ZIMMERMAN, 1992).

Para trabalhar as estratégias de autorregulação da aprendizagem, o educador deverá apresentar, não somente a estratégia de aprendizagem, explicando a sua natureza e função, conhecimento declarativo da estratégia de aprendizagem,²⁸ mas também como conhecimento procedimental²⁹ e quando a utilizar, conhecimento condicional³⁰, para alcançar um determinado objetivo escolar.

Um outro pilar na promoção dessa estratégia, é a modelação (ROSÁRIO 2004; POLYDORO e AZZI, 2009; ROSÁRIO et al., 2012). Na etapa de modelação da estratégia, conforme pode ser visto na Figura 7, as instruções sobre a natureza e sua adequação às tarefas de aprendizagem devem ser claras e fazer referência a exemplos concretos e diferenciados. Depois de ensinar os conteúdos relativos a cada estratégia de aprendizagem, o educador deve propor a sua utilização em diferentes atividades e conteúdos de aprendizagem. Numa segunda fase, a da prática guiada, os alunos devem identificar os diferentes passos seguidos pelo educador para a operacionalizar e, seguidamente, tentar praticar autonomamente a mesma estratégia. Esta tarefa deverá ser acompanhada pelo educador que analisa e sugere a cada aluno alterações que podem ser realizadas (ROSÁRIO, 2004).

Figura 7 - Sequência para trabalhar as estratégias da ARA infusão curricular



Fonte: Rosário (2004).

²⁸ Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2007) entendem o conhecimento declarativo como o saber algo e a tomada de consciência de sua construção (planejar, executar, avaliar).

²⁹ Zabala (1991) e Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2007) relacionam os conteúdos procedimentais ao saber fazer, levando o aluno a realizar, exercitar e refletir sobre suas tarefas.

³⁰ Presley (1986) e Brown (1978) relacionam à escolha da situação, tarefa e momento mais adequado para se aplicar o conhecimento declarativo e procedimental. É um conhecimento de natureza estratégica, em que se permite a generalização e a transferência dos conhecimentos atuais para novas situações e contextos.

No passo seguinte, os alunos devem praticar a estratégia de aprendizagem sem terem de recorrer ao guião fornecido pelo educador. Este treino de autonomização promove a interiorização da estratégia. Nesta fase é desejável que os alunos tentem aplicar a estratégia a outras tarefas de aprendizagem/problemas testando a solidez desta aprendizagem.

Por último, os alunos deverão ser capazes de transferir esta aprendizagem para outros domínios, ou seja, deverão ser capazes de conseguir aplicar a estratégia de aprendizagem trabalhada a outros conteúdos, disciplinas, ou contextos de vida, analisando as diferentes construições da tarefa e do ambiente de aprendizagem.

Contudo, esse encadeamento teórico do desenvolvimento da competência em autorregulação da aprendizagem não deve ser tomada como sequência obrigatória e inflexível. Ela é um parâmetro orientador, pois mesmo o aluno sem acesso a modelos relevantes pode vir a desenvolver estratégias pessoais para administrar seu processo de aprendizagem (ROSÁRIO, 2004).

Pintrich (2004) e Zimmerman (2008) estão de acordo que o alcance da capacidade de autorregular a aprendizagem não é linear. Há que se levar em consideração as características individuais de cada um como idade, sexo, capacidade cognitiva e metacognitiva, e de contexto, como ambiente escolar e modelos como pais, professores e/ou pares. Assim, embora submetidos aos mesmos procedimentos, os resultados quanto à autorregulação não serão iguais.

Nesse sentido, o papel dos professores é fundamental e deve ser orientado, sobretudo, para promover oportunidades efetivas de trabalhar metacognitivamente, posicionando-se face ao acontecido, produzindo alternativas, antecipando consequências, avaliando o sucedido. Por outro lado, e simultaneamente, devem também oferecer *feedback* em tempo adequado para que os educandos, a partir dessas indicações, possam melhorar suas realizações. Assim, também é necessário que as práticas educativas os princípios subjacentes à aprendizagem estratégica e à concepção das estratégias de aprendizagem, estejam integradas num processo autorregulatório, que implica consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, acompanhamento e regulação das atividades (VEIGA SIMÃO, 2004).

Vale ressaltar que não existe um único caminho para a promoção das estratégias de autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. Elas diferem de acordo com as variáveis ambientais, pessoais, finalidades. Contudo, Schunk e Ertmer (2000), Zimmerman e Clary (2006), Rosário e Polydoro (2014) endossam o uso da modelação, do feedback, registro das informações, dinâmicas de grupos, debate, trocas de experiências como práticas que possam prover estratégias autorregulatórias como: i) estabelecimento de metas; ii) leitura autorregulada; iii) atenção, memória, motivação; iv) enfrentamento de dificuldades de estudos por meio de exercícios práticos; v) gestão de tempo versus procrastinação etc.

Considerando as postulações apresentadas podemos concluir que, para responder ao desafio da aprendizagem autorregulada, faz-se necessário que os professores desenvolvam primeiramente a autorregulação para que possam proporcionar aos seu alunos as condições tornarem-se autônomos.

Nesse sentido, Frison (2016, p. 14) em seus estudos sobre a ARA e os desafios para as práticas de ensino, evidencia que “a aprendizagem discente está fortemente relacionada ao desempenho docente, havendo ressonância entre ambos” num movimento de interdependência, conforme pode-se identificar na Figura 8.

Figura 8 - Articulações reveladas na prática docente



Fonte: elaborado com base em Frison (2016).

Percebe-se aí, o lugar da metacognição na construção de novos saberes, em que o educador torna-se autorregulado refletindo sobre sua própria prática e o sentido social que ela adquire.

Nesse sentido, Frison (2016) ressalta que a ARA é um conteúdo a ser aprendido e um processo a ser ensinado, portanto, é fundamental que o professor: i) conheça aspectos teóricos da ARA; ii) domine o conteúdo de sua disciplina; iii) crie atividades que permitam ao aluno a ser agente no processo; iv) experiencie novas estratégias e nelas envolva o estudante; v) contextualize os conteúdos em uma interação sistemática entre os estudantes.

Considerando o já exposto nesse caminho teórico, a promoção da ARA apresenta-se como uma ferramenta importante para os propósitos da EPT que assume-se com novas formas de atuação, novas características, que abre-se para oportunidades de construção de alternativas e de inovações expressas no ideário proposto em seus documentos legais, com destaque para as ofertas dos cursos do Ensino Médio Integrado, em que se abre para a transversalidade em qualquer disciplina do currículo, da mesma forma que também sinaliza para processos formativos continuados de professores que compreendam a prática pedagógica, não mais centrada na transmissão de conhecimentos, mas tomada como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, onde o docente, percebe-se como sujeito que constrói e reconstrói prática, de acordo as necessidades, as vivências, os roteiros e as peculiaridades da profissão.

Assim, à luz dessas considerações e buscando a consolidação das ideias trazidas pela formação humana integral, pela perspectiva em promover a permanência e o êxito na Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito dessa investigação foi desenvolvido e oferecido um curso de formação continuada para professores que atuam na EPT, apresentando os princípios da ARA, suas implicações no contexto educativo, bem como sua contribuição para a prática docente.

O material teórico que embasa o curso e as atividades propostas, apresentam-se não como um fim em si mesmos, mas, como o ponto de partida para a construção

pessoal de um trabalho de autor, da narrativa autorregulatória de cada participante no ensinar e no aprender, que resultou no produto final dessa pesquisa, que será caracterizado e descrito na segunda parte dessa pesquisa, conforme esclarecido nas considerações introdutórias dessa dissertação.

Convém portanto, explicitar o percurso metodológico seguido por esse estudo para o alcance de seus propósitos, o que é delineado no capítulo 3, o primeiro capítulo da segunda parte.

3 NOS MISTÉRIOS DO CAMINHO

O objetivo desse terceiro capítulo é apresentar o caminho metodológico trilhado por esse estudo, cuja propositura principal é analisar em que medida, um curso de formação continuada sobre o constructo da Autorregulação da aprendizagem, favorece aos participantes, possibilidades de mudanças em suas práticas pedagógicas, com vistas a promovê-la como estratégia de permanência e do êxito na EPT.

Essa intenção, associou-se a outras que, mais especificamente, buscaram proporcionar ao docente, espaço-tempo de reflexão-ação sobre a realidade social e escolar e possíveis mudanças em sua práxis educativa, concretizado através de um curso de formação continuada de professores a respeito dos fundamentos da autorregulação da aprendizagem, bem como sua implicação no contexto educativo e contribuições para prática docente.

Por essa propositura, a metodologia desenvolvida no processo formativo mencionado, fundamentou-se nos princípios do diálogo problematizador, concepção freiriana³¹ de que cada um tem o direito de dizer sua palavra, manifestando-se como sujeito da práxis. Assim, os participantes da formação foram instigados ao diálogo e à autorreflexão, a partir de questões norteadoras e problematizadoras propostas nos roteiros de estudos.

Nesse sentido, o percurso metodológico seguido por essa investigação, enveredou pela abordagem qualitativa de natureza descritiva, justificado pelo que diz Martins (2008, p. 4) sobre a pesquisa qualitativa ter vindo a se constituir em uma modalidade investigativa “que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”, ressaltando a contribuição dos métodos qualitativos para o avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor “compreender processos escolares,

³¹ O diálogo problematizar é um dos fundamentos da concepção de educação defendida por Paulo Freire como pode ser visto em suas obras como: *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (2011).

de aprendizagem, de relações, [...] o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (p. 5).

Como se pode inferir, não é um procedimento simples. Exige do pesquisador total envolvimento no processo, não apenas na análise de dados, pois conforme asseveram Denzin e Lincoln (2006, p.16), “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa considera de fundamental importância os depoimentos dos atores sociais envolvidos, os discursos e os significados a eles atribuídos, em que preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que os envolvem.

A natureza descritiva atribuída a esse estudo, revela-se em seu objetivo maior, exposto ao longo do corpo teórico e reafirmado no início desse capítulo, em que busca estabelecer a correlação entre o constructo da autorregulação da aprendizagem por professores – dada pela participação em um curso de formação continuada - e as possibilidades de mudanças em suas práticas, pois segundo Rudio (1985, p. 71), “ é o objetivo das pesquisas descritivas identificar correlação entre variáveis e focam-se não somente na descoberta, mas também, análise dos fatos, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os”.

Não é portanto, uma opção para o pesquisador, um planejamento rigoroso quando aos métodos e técnicas para coleta e análise de dados, é uma exigência. Nesse sentido, Oliveira (1999) recomenda estudos exploratórios para a obtenção de informações que fundamentem o planejamento.

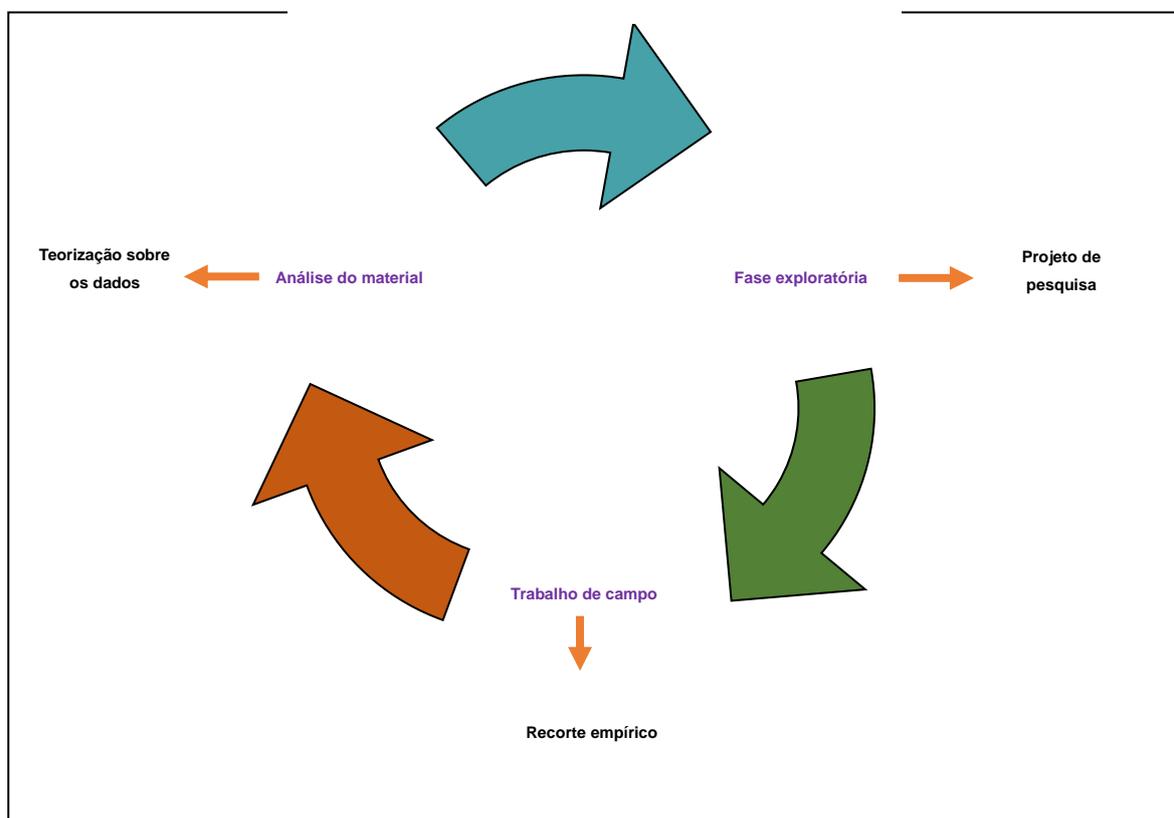
A nosso ver, a pesquisa qualitativa na EPT, pelo aqui fundamentado, apresenta-se como possibilidade de promover reflexões e questionamentos que intencionem contribuir com a superação de práticas educativas descontextualizadas de suas bases conceituais. Nesse sentido, compreendemos os resultados que serão

apontados por essa investigação, não como uma receita a ser seguida tal como prescrita, mas como uma vertente instigadora de nossas práticas e crenças sobre o ensinar e o aprender, o que exige um olhar atento sobre o dito e o não dito, o visível e o que se esconde nas entrelinhas, como nova possibilidade de investigação.

Concordamos com Minayo (2001, p. 8) que diferindo da arte e da poesia, concebidas na inspiração, a pesquisa é “um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”.

A autora denomina esse ritmo de ciclo da pesquisa, “um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (p. 8). A Figura 9 ilustra o ciclo da pesquisa de Minayo.

Figura 9 - Ciclo da pesquisa



Fonte: Adaptado pela autora de Minayo (2001)

Como afirma Minayo (2001, p. 27),

O ciclo não se caracteriza por etapas estanques, mas por planos complementares entre si, uma vez que permite delimitação do trabalho no tempo, [...] num movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica, mantendo-se aberto, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos q provoca mais questões para aprofundamento posterior.

Com esse pano de fundo, objetivando conhecer a abrangência e a relevância do tema, enveredamos na primeira fase do ciclo, a fase exploratória, pelo levantamento bibliográfico na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e no repositório da Universidade do Minho - considerando os grupos de pesquisas já caracterizados no *corpus* teórico desse estudo – além da plataforma Scielo.

Utilizando como palavras chaves: autorregulação da aprendizagem, educação profissional e tecnológica, êxito escolar, práticas docentes, isoladamente ou combinadas entre si, foi possível chegar a um resultado que nos forneceu condições de definição do problema a ser investigado, bem como os objetivos a serem alcançados e a construção do referencial teórico, explicitados nos capítulos 1 e 2, além de revelar que, embora estudos sobre a autorregulação da aprendizagem e o êxito escolar tenham despontado no meio investigativo, nenhum relaciona-se ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, o que caracteriza a relevância dessa pesquisa.

Os levantamentos exploratórios indicaram duas situações em paralelo e inter-relacionadas: i) a primeira, relacionada ao desenvolvimento e aplicação de um curso de formação continuada de professores, uma vez que o todo dessa investigação caracteriza-se pela triangulação entre a autorregulação da aprendizagem, a prática docente e a permanência e o êxito escolar; ii) segunda, dizia respeito a investigação em si, que seria realizada dentro do contexto formativo apresentado na alínea anterior, sendo portanto, uma pesquisa formativo-investigativa³².

³² A metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Dialogus da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, tomou como matriz epistemológico-política as obras do autor em diálogo com as de Marie-Christine Josso, pressupondo estudos de natureza qualitativa do tipo investigação- formação, pois os sujeitos participam

Embora não se caracterize como metodologia dessa investigação, os movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativo-formativo, explicitados na Figura 10, foram fonte de inspiração para o delineamento metodológico do curso de formação continuada de professores, cujo assentamento na ação dialógica-problematizadora, apresentou-se como um convite aos participantes a expressarem seus sentimentos, refletirem sobre seu próprio fazer, reconhecendo-se como produtores de conhecimento, constituindo-se como seres da práxis, os quais projetam a ação para transformar a realidade que os condiciona, caminhando em busca do ser mais (FREIRE, 1979).

Figura 10 - Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos

Investigativos - formativos



Fonte: Henz e Freitas (2015).

Isto posto, a segunda fase - o trabalho de campo - desenvolveu-se pela observação participante, em que foram combinados diferentes instrumentos para o levantamento dos dados: i) um questionário de autoinforme sobre os processos de autorregulação da aprendizagem, aplicado no início do curso de formação; ii) as

como coautores em todo o processo na reflexão sobre a própria prática educativa, pois “somente um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber” (JOSSO, 2010, p. 27), capaz de gerar coautoria e autonomia.

ferramentas do Moodle³³: diários de formação e fóruns de discussões que estruturados a partir de questões abertas, configuram-se em um autoinforme sobre o conhecimento declarativo das estratégias autorregulatórias e metacognitivas; iii) as ferramentas de gestão do curso, pelas quais foi possível conhecer o nível de procrastinação na realização das atividades, sendo esse um dos distratores nos processos autorregulatórios; v) um questionário com questões abertas para a avaliação da formação.

A observação como técnica de pesquisa, nessa investigação, fundamenta-se no que diz Richardson (1999, p. 259), “a observação é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica”, e ainda “ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva”. Além do que enfatizam Laville e Dionne (1999) de que não se trata de uma contemplação beata e passiva, nem tão pouco de um simples olhar atento, é essencialmente um olhar ativo que se sustenta por uma questão ou hipótese, cuja essencialidade deve ser ressaltada sempre.

Para que a validade da observação seja garantida, segundo Gil (2010), é imprescindível que o observador defina com precisão os objetivos que deseja alcançar, pois não se pode observar tudo ao mesmo tempo. O autor menciona que na pesquisa qualitativa, há diversos tipos de observação: i) a observação assistemática ou não estruturada; ii) a sistemática ou planejada; iii) a individual ou em equipe; iv) a em campo ou laboratório; v) a observação participante.

A observação participante, de acordo com Manayo (2004) é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa, consistindo na participação ativa do pesquisador no seio do grupo observado. Identifica-se com ele de tal maneira que o grupo o considera um de seus membros.

³³ O Moodle é uma plataforma de código aberto para a criação de cursos online, um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).
<https://moodle.org>

O *locus* da pesquisa deu-se no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, justificado por resposta obtida numa sondagem, com os possíveis sujeitos da pesquisa, na fase exploratória, cuja intensão era conhecer as possibilidades de participação dos professores em um curso de formação continuada, uma vez que aproximava-se o final do semestre e o início do recesso acadêmico.

Assim, a pesquisadora devidamente integrada ao grupo no ambiente virtual, pelas ferramentas assíncronas ³⁴ disponíveis na plataforma, pode interagir e acompanhar o movimento do grupo no período de desenvolvimento do curso. Vale ressaltar o que preconiza Brandão (2006), sobre essa aproximação, exigir paciência e honestidade, contudo, ser a condição inicial necessária para que o percurso da pesquisa possa, de fato, ser realizada de dentro do grupo com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos.

Na condução da terceira fase - o tratamento do material - considerando-se os objetivos da pesquisa, elegeu-se a técnica análise do conteúdo, uma vez que segundo López (2000) essa técnica não é só útil para descrever, mas também para fazer inferências e deduções. Desse ponto de vista, a análise do conteúdo não se limita ao conteúdo manifesto, mas se estende ao conteúdo latente.

Pelo exposto, importa esclarecer o contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como, a descrição do curso de formação, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para coleta de dados, temas dos próximos tópicos.

3.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um curso on-line de formação continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, com vistas a oportunizar o conhecimento de estratégias

³⁴ As ferramentas de comunicação assíncronas não dependem do tempo real, podem ser utilizadas a qualquer momento, de acordo com a disponibilidade de cada envolvido no processo de comunicação, sem a necessidade de acesso simultâneo, tais como os fóruns de discussões, mensagens de textos, e-mails, etc., (PALLOFF, 2002).

promotoras da Autorregulação da Aprendizagem, contribuindo assim, para uma prática docente que propicie a construção da autonomia dos educandos, favorecendo a permanência e o êxito escolar na EPT. A promoção do curso está diretamente relacionada às questões norteadoras da pesquisa caracterizada nas linhas introdutórias dessa investigação.

A implementação do curso, com carga horária de 30h, deu-se por meio da plataforma Moodle, em ambiente virtual de aprendizagem³⁵. A divulgação do curso efetivou-se através das redes sociais, grupos de *whatsapp* e *e-mails*, informando sobre a temática, data, local, procedimentos, contato para a inscrição, vinculação do curso com a pesquisa de mestrado etc. Aos que manifestaram interesse pela formação, foi lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para leitura e assinatura. Todos que confirmaram o aceite, receberam por *e-mail*, *login* e senha para acesso ao AVA, constituindo-se assim, nos sujeitos da pesquisa.

Isso posto, importa apresentar o detalhamento do curso de formação continuada de professores, observando seus objetivos, o plano de formação, a organização, as atividades e avaliação da formação.

3.2 O curso *on-line* de formação continuada de professores - Produto Educacional

Delineado a partir da concepção dialógica-problematizadora, o curso *on-line* de formação continuada de professores: Conversas autorregulatórias sobre o ensinar e o aprender na Educação Profissional e Tecnológica, o Produto Educacional integrante dessa pesquisa, configurou-se como um espaço em que o diálogo tornou-se elemento orientador e possibilitador de teorizações e reflexões em que o sujeito interlocutor, na processualidade dialógica dos encontros, vai tomando consciência

³⁵ Os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), são softwares que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para a criação, a tutoria e a gestão de atividades que normalmente se apresentam na forma de cursos. Sendo constituídos a partir do uso de diferentes mídias e linguagens, a intenção é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente plena interatividade e interação entre pessoas e grupos, viabilizando, por consequência, a construção do conhecimento (SILVA, Robson Santos da. Moodle 3 Para Gestores, Autores e Tutores. 1 ed. São Paulo: Novatec, 2016)

de si, do outro e da sua realidade, e, a partir das reflexões feitas com o grupo, vai descobrindo “novos meios de pensar e de fazer diferente” (JOSSO, 2004, p. 241), afastando-se da concepção de formação continuada meramente técnica.

Seguindo essa perspectiva, o curso foi pensado como um ciclo de conversas sobre o ensinar e o aprender em que os interlocutores - pesquisadora e sujeitos - encontram-se em processo permanente de diálogo e reflexão, conseqüentemente, de aprendizagem e de construção mútuas. Nessa investigação, a ação dialógica foi mediada pela pesquisadora, através das ferramentas interativas disponíveis na plataforma Moodle. Assim, o curso foi estruturado a partir de uma guia Geral e 4 eixos temáticos, chamados de ciclos, constituídos de acordo com o disposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Estruturação dos ciclos de Conversas sobre o Ensinar e o Aprender na EPT



Fonte: Elaboração própria (2019).

A organização didática e visual seguiu a estrutura de tópicos, um dos formatos padrões do Moodle que possibilita dispor as atividades por temas e não exige a definição de limite de tempo para a realização das mesmas. A referência temporal é dada pelo período em que o curso fica disponível para acesso, cabendo exclusivamente ao participante, a gestão do tempo. Dentre os recursos disponíveis no ambiente para interatividade do grupo e realização das atividades, o fórum e o diário foram bastante explorados, além de recursos externos como vídeos e o material digital em pdf, PowerPoint. A Figura 11 ilustra a interface do curso no

ambiente virtual.

Figura 11 - Interface do curso no AVA



Fonte: Elaboração própria (2019).

Como visto na figura, a interface é simples e enxuta, onde a disposição do bloco de navegação está à esquerda: informações sobre o curso na guia “meus cursos”, os participantes inscritos e outros acessos. Na área central, os principais tópicos, que a cada ciclo sofria alterações, dependendo dessas, das ferramentas a serem utilizadas: material digital, vídeos, diários de formação. Cada atividade é identificada com um ícone que a caracteriza, como elemento facilitador na comunicação visual.

Como exemplo, pode ser observado o ícone agregado à atividade fórum. Duas caixas de diálogos sobrepondo-se uma a outra. Seja qual for o título do fórum: social, aproximação, discussão etc., é esse o ícone que o caracteriza. Assim, o aluno vai internalizando o processo comunicativo no ambiente virtual.

A figura ilustra a Guia Geral onde estão as informações iniciais sobre o curso. Pode-se observar a disposição de alguns dos recursos mencionados anteriormente, como os dois fóruns administrativos: i) o fórum de aproximação - intenciona a recepção dos participantes e situá-los quanto ao ambiente virtual; ii) o fórum de dúvidas - é o espaço onde o participante pode manifestar suas inquietações,

solicitar informações e expressar suas dúvidas. A Figura 12, exibe a mensagem de abertura e de boas-vindas ao curso, publicada no fórum de aproximação.

Figura 12 - Mensagem de abertura e de boas vindas

Fórum de aproximação
quinta, 7 Nov 2019, 11:59

**BEM VIND@S
À NOSSA CONVERSA SOBRE
O ENSINAR E O APRENDER!**

Muito obrigada pelo aceite em participar desse momento de formação. Ele foi pensado de modo que você possa:

- **Encontrar**
- **Usar**
- **Compartilhar**
- **Adaptar**

conhecimentos, ideias, experiências, percepções que favoreçam a prática docente.

Nos links **apresentação** e **plano** da formação, constam informações sobre os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos, bem como os objetivos almejados. Os roteiros de estudos foram propostos como orientação quanto aos caminhos a serem percorridos para a consecução dos objetivos, mas esteja a vontade para delinear seu próprio percurso formativo.

Caso haja alguma dúvida ou necessite de mais informações sobre quaisquer tópicos, acesse o **Fórum de dúvidas** para melhores esclarecimentos.

Boa formação!
Tânia Midian

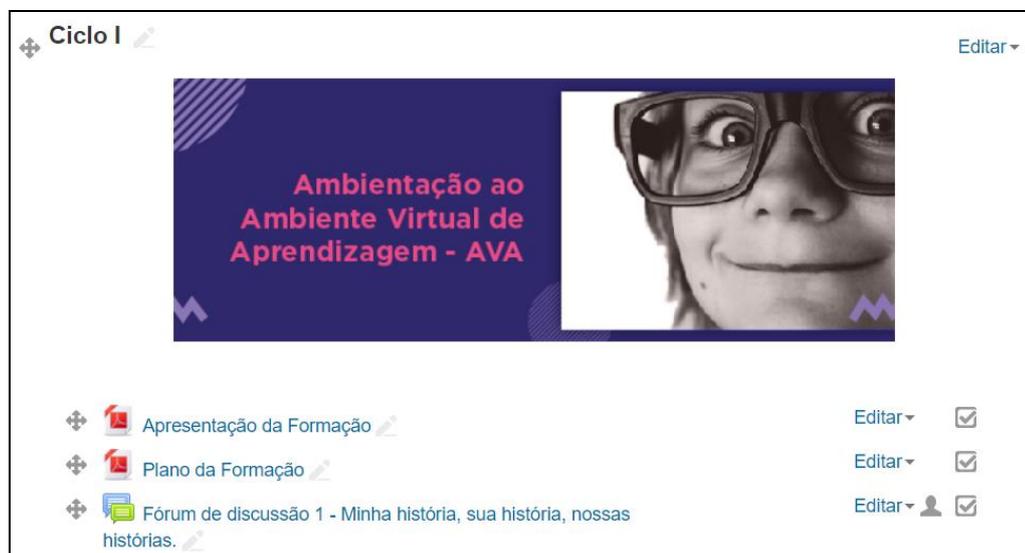
Fonte: Elaboração própria (2019).

No que tange à estruturação dos ciclos, todos seguiram uma organização semelhante: i) disponibilização do material virtual; ii) fóruns de discussões e de dúvidas; iii) roteiros de estudos e atividades; iv) diários de formação; v) atividades.

No ciclo 1, ambientação, buscou-se promover a familiaridade dos participantes com as ferramentas do AVA, através da consulta aos materiais virtuais apresentação da formação e plano da formação. Neles, podia-se encontrar informações mais detalhadas sobre cada ciclo de conversa: objetivos, recursos a serem utilizados, orientações sobre participação nos fóruns de discussões e registro no diário de formação etc. Como primeira ação dialógica, promovida pelo fórum de discussão 1: “Minha história, sua história, nossa história”, os participantes foram convidados a compartilharem sobre sua trajetória profissional. A Figura 13 demonstra como foi

organizado o ciclo 1 no AVA.

Figura 13 - Ciclo 1: Ambientação

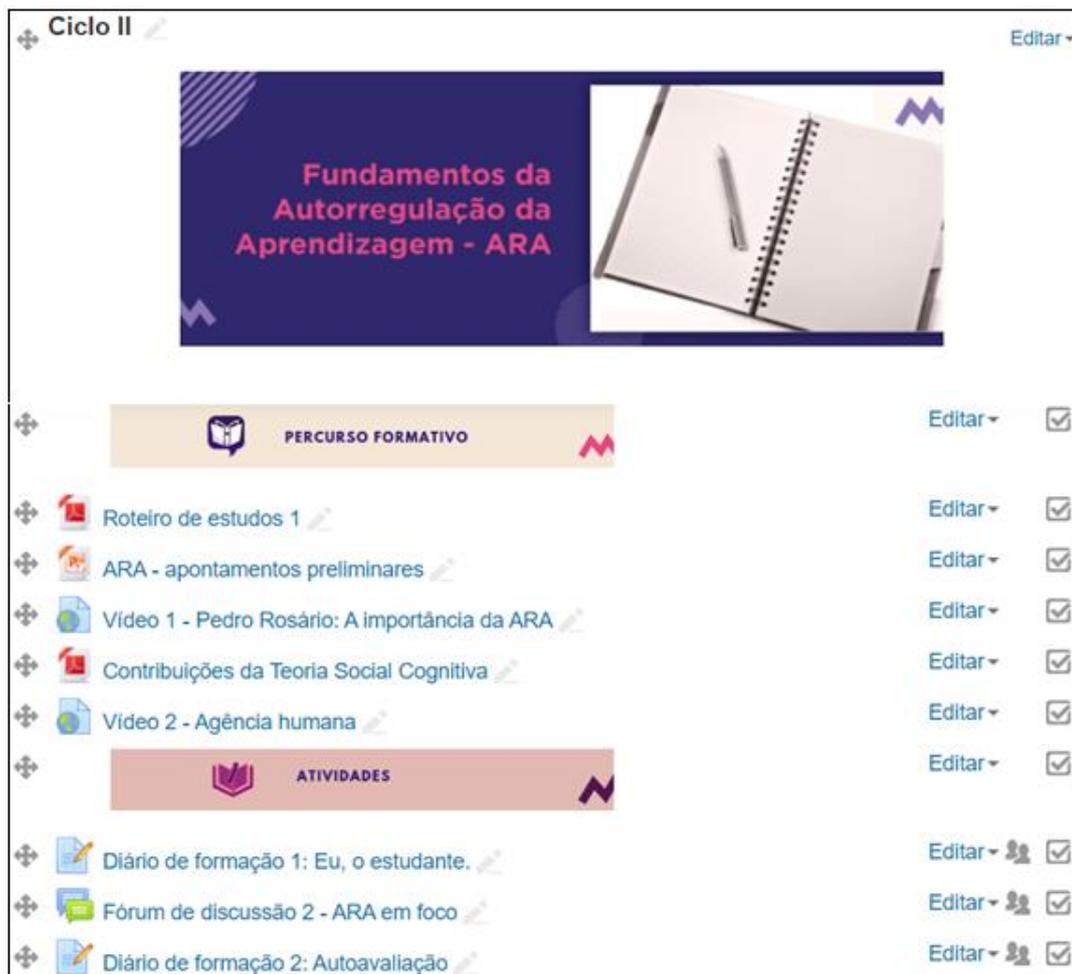


Fonte: Elaboração própria (2019).

Sendo a autorregulação da aprendizagem um conteúdo a ser aprendido e um processo a ser ensinado, importa mencionar que essa formação buscou atender à perspectiva abordada por Veiga Simão (2004) sobre a relevância de se pensar a formação dos professores numa dupla vertente: o professor como aquele que aprende e aquele que ensina. Segundo a educadora, este posicionamento favorece a autorreflexão sobre os próprios processos autorregulatórios, permitindo-lhes elaborar estratégias para favorecê-los em sua prática docente.

Assim, o ciclo 2 não foi concebido somente pelo arcabouço teórico sob o qual assentam-se os processos autorregulatórios de aprendizagem, mas também como parte do processo autorreflexivo para considerarmos as mudanças possíveis em nossas práticas. O roteiro de estudos 01 oportuniza ao participante colocar-se na vertente de quem aprende, não somente pelas leituras que lhe são favorecidas, como também, ao narrar suas experiências no diário de formação, a partir da questão orientadora: “percebo-me como sujeito que utiliza as estratégias autorregulatórias no processo de minha aprendizagem ou mesmo em outras situações da vida”? A Figura 14 evidencia a organização do ciclo 2 no AVA.

Figura 14 - Ciclo 2: Fundamentos da ARA



Fonte: Elaboração própria (2019).

No ciclo 3, a temática explorada relacionou-se ao contexto educativo, destacando-se as ações para a promoção da ARA e o papel do professor nessa mediação pedagógica, assumindo assim, a vertente de quem ensina.

De acordo com as atividades propostas no roteiro de estudos 2, os participantes foram encorajados a autorreflexão e a registrarem em seus diários seus sentimentos a partir da questão problematizadora: “quais seriam seus principais desafios como promotor das estratégias de autorregulação da aprendizagem?”.

A Figura 15 demonstra a estruturação do ciclo 3 no AVA.

Figura 15 - Implicações da ARA no contexto educativo



Fonte: Elaboração própria (2019).

No ciclo 4, último da série, seguindo na vertente de quem ensina, foram apresentadas 4 cartas que integram o programa de promoção da ARA: “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo,³⁶ a fim de que os participantes pudessem conhecer e avaliar uma das estratégias mais utilizadas na promoção da ARA, as narrativas. A escolha das cartas levou em consideração a importância de certos processos e conteúdos para a Autorregulação da Aprendizagem, conforme descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - As cartas de Gervásio apresentadas escolhidas para leitura

| CARTA N.º | TÍTULO | CONTEÚDO |
|-----------|--|--|
| 2 | Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir no meu estudo, na universidade, nos meus hobbies, na prática de esportes, nas relações com os outros, na minha preguiça...? | O estabelecimento de objetivos: a curto, a médio e a longo prazos. |
| 4 | Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio? | Conscientização sobre o tempo gasto e do tempo perdido, reconhecimento de distratores internos e externos. |

Continua

³⁶ Narrativas que trabalham o constructo da ARA no ensino superior. Material desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa português, GUIA.

Continuação

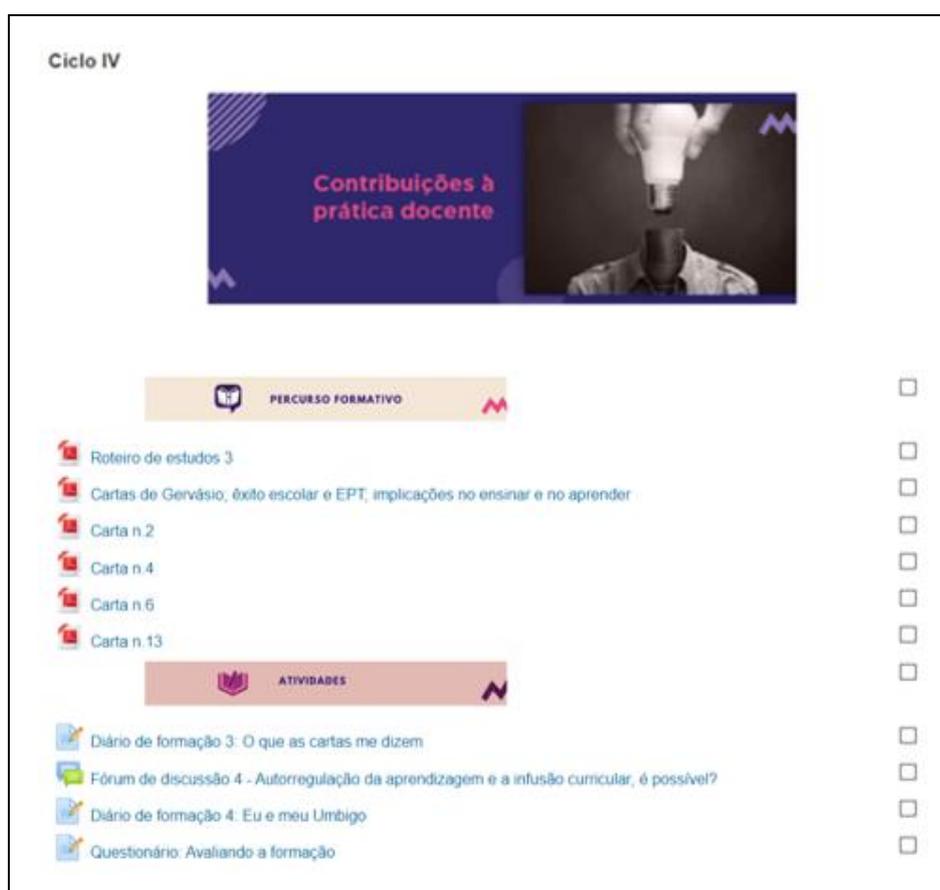
Quadro 4 – As cartas de Gervásio apresentadas no ciclo 4

| CARTA N.º | TÍTULO | CONTEÚDO |
|-----------|--|--|
| 6 | Quem governa a sua aprendizagem, Gervásio? Você sabe como se distinguem os alunos que obtêm sucesso escolar? | Autorregulação segundo o modelo cíclico PLEA. |
| 13 | Como vai o seu estudo, Gervásio? | Questionamento das implicações das aprendizagens para sua vida |

Fonte: Adaptado pela autora de Rosário (2004).

O roteiro de estudos 3, conduz para a ação dialógica a respeito do êxito escolar na Educação Profissional e Tecnológica e da infusão curricular como promoção da ARA, tendo o fórum de discussão e o diário de formação como ferramentas para esse fim. A Figura 16, ilustra a estruturação do ciclo 4 no AVA.

Figura 16 - Contribuições à prática docente



Fonte: Elaboração própria (2019).

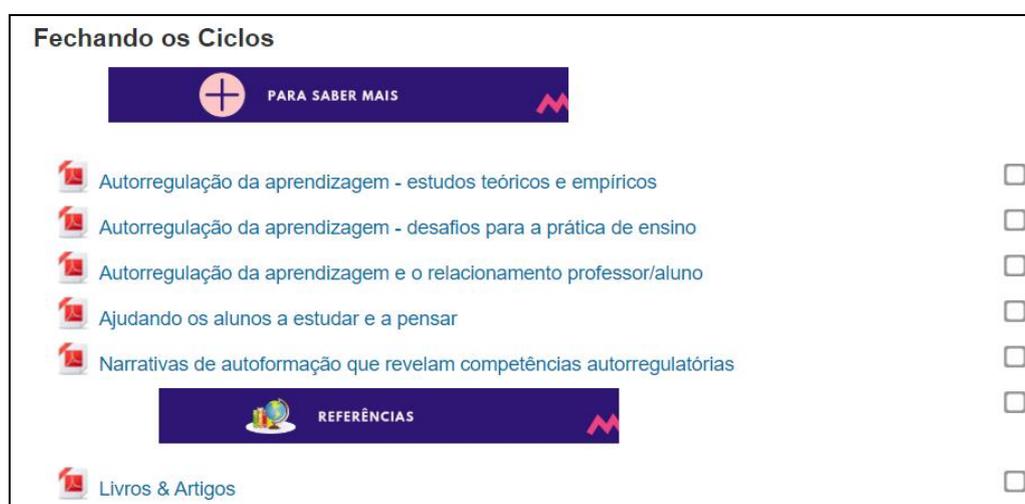
Fechando o círculo de conversas sobre o ensinar e o aprender, o participante foi convidado a avaliar o curso de formação, registrando suas respostas aos

questionamentos propostos e ainda, apresentar sugestões de melhoria, cumprindo os requisitos de validação do Produto Educacional, cujas nuances serão abordadas no capítulo 5.

Convém esclarecer que o participante não estava obrigado a realizar todas as atividades. A ele foi dada a liberdade de escolher o que fazer, de seguir ou não o proposto pelos roteiros de estudos - construídos como um elemento norteador, não como um fim em si mesmo – delineando assim, o seu próprio percurso formativo, na liberdade de acrescentar o que julgasse necessário, desde uma questão para discussão, um tópico para reflexão, etc., na perspectiva da agência do sujeito³⁷.

Na guia Fechando os Ciclos, foi disponibilizado material complementar para aprofundamento dos estudos e as referências que fundamentaram a formação, conforme ilustra a Figura 17.

Figura 17 - Indicação de material complementar e referências



Fonte: Elaboração própria (2019).

Esclarecidas as especificações da formação, importa um olhar mais descritivo sobre quem são os sujeitos dessa caminhada, ainda que minimamente, mas o suficiente para que se possa entender as características de suas narrativas, de seus anseios, de suas práticas. O próximo tópico permitirá conhecê-los.

³⁷ Cf. notas no capítulo 2, tópico 2.1

3.3 As vozes do caminho

Por consentimento livre e esclarecido, 10 professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amazonas – IFAM foram inscritos no curso de formação *on-line*. Na primeira, das seis semanas previstas para duração do curso, houve 3 desistências justificadas por problemas de saúde na família e falta de tempo para dedicar-se à formação.

O fórum de discussão 1: “Minha história, sua história, nossa história”, atividade primeira do curso de formação³⁸, foi um convite aos participantes para que compartilhassem um pouco de sua jornada na Educação Profissional e Tecnológica: tempo de atuação, disciplinas que ministram ou ministraram e o que mais julgassem importante. Mediante essas informações, foi possível caracterizar minimamente os sujeitos participantes dessa investigação, contudo, o que se apresenta como perfil dos sujeitos, não se estabelece como variável a ser comprovada no processo investigativo. É dado tão somente como elemento contextualizador da pesquisa.

Em atenção às questões éticas que norteiam a pesquisa, os nomes reais dos participantes foram resguardados, sendo identificados por nomes de pássaros, cujos gorjeios costumamos ouvir em nossas caminhadas matinais pelas trilhas do Parque do Mindu. Essa escolha está relacionada ao vislumbre analógico desse processo investigativo a um caminho, registrado nos títulos que abrem cada capítulo da dissertação e na composição de alguns trechos que compõem o *corpus* discursivo deste trabalho.

Os pássaros são vozes ativas que pertencem ao caminho e que nos encantam com suas peculiaridades, tal qual, os sujeitos que integram esse estudo. A definição dos nomes dos pássaros não está relacionada a nenhuma característica particular dos sujeitos. Deu-se por sorteio.

A Tabela 1 apresenta as características dos mesmos.

³⁸ Cf. notas neste capítulo, no tópico 3.2

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

| Identificação | Disciplinas ministradas | Tempo de atuação profissional |
|-------------------|---|-------------------------------|
| Arara | Metodologia Científica e outras do ensino Médio Integrado | Mais de 30 anos |
| Sanhaçu | Gestão Ambiental | 10 anos |
| Bem-te-vi | Fundamentos da Informática | 16 anos |
| Curica | Ed. Física | 11 anos |
| Beija-Flor | Matemática | 10 anos |
| Tucano | Matemática | 37 anos |
| Xexeu | Geografia | 35 anos |

Fonte: Dados da investigação (2019).

Os dados da tabela revelam a diversidade de áreas do conhecimento em que os sujeitos exercem sua prática docente. A larga experiência profissional, mínimo de 10 anos, não os situa no comodismo de quem tudo sabe, como pode ser comprovado nesse trecho de Beija-Flor, sobre sua história na Educação Profissional e Tecnológica: “aprendi que ensinar é muito mais que apenas deter o conhecimento e transmiti-lo. É manter relacionamentos, é desenvolver amizades, é orientar, é ouvir, é mudar de opinião e se transformar com o passar dos anos” ou ainda nesse trecho da narrativa de Tucano, com muito mais anos de trajetória profissional que Beija-Flor.

Como professor me proponho na mediação do conteúdo, uma postura dialogada e com base na argumentação, favorecendo ao aluno a dinâmica do pensamento com as habilidades mentais. Dessa forma, continuo no processo de minha formação, alimentando um ciclo virtuoso na relação ensino e aprendizagem.

Como professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, professores EBPT³⁹ eles atuam nos diversos níveis de ensino das ofertas dos Institutos Federais.

3.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

Para atender aos objetivos definidos no presente estudo, os dados foram coletados antes, durante e após a experiência *on-line* de ensino dos processos de autorregulação da aprendizagem, no contexto do curso da formação continuada de

³⁹ Cf. notas no capítulo, no tópico 1.2.3

professores, cujos instrumentos de coleta detalharemos a seguir.

3.4.1 As ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

Como esclarecido no tópico referente ao percurso metodológico do estudo, pela especificidade do *locus* da pesquisa, um conjunto de ferramentas disponíveis na plataforma Moodle foram essenciais como instrumento para coleta de dados, o que requer um relato mais detalhado de suas características e utilização.

3.4.1.1 A ferramenta fórum de discussão

Esta ferramenta assíncrona caracteriza-se de acordo com Vaz (2009), como um recurso didático que incentiva a discussão e o aprofundamento de ideias relacionadas a um assunto, além de permitir registrar experiências, sendo portanto, um espaço de compartilhamento em que todos podem ter voz e manifestar-se livremente. Assim, como instrumento de coleta de dados contribuiu para: i) a identificação dos sujeitos; ii) a promoção da ação dialógica no círculo de conversas; iii) a promoção das fases interiorização dos processos da ARA; iv) prática guiada, a observação do movimento do grupo quanto à participação nas atividades propostas.

Para cada propósito referido no parágrafo anterior, ao longo da formação, o participante foi convidado a expressar suas ideias e contribuir com a ideia do outro, numa forma de promover o aprofundamento dos temas e a interação social; relatar suas experiências e preocupações.

Para isso, foram propostos quatro fóruns, um para cada ciclo de formação, nominados a partir de questões norteadoras pertinentes à autorregulação da aprendizagem.

O Quadro 5 sintetiza a estruturação dos fóruns de discussões.

Quadro 5 - Estruturação dos Fóruns de Discussões

| IDENTIFICAÇÃO DO FÓRUM DE DISCUSSÃO | CICLO DE FORMAÇÃO | QUESTÃO NORTEADORA PARA DISCUSSÃO E RELATO |
|---|--|--|
| Fórum 1: “Minha história, sua história, nossas histórias”. | Ciclo 1 Apresentação da formação | Compartilhe um pouco de sua jornada na EPT: tempo de atuação, disciplina(s) que ministra, os conceitos de educação que norteiam sua prática... |
| Fórum 2: ARA em foco | Ciclo 2 Fundamentos da ARA | Após esse ciclo de estudos sobre a ARA, que considerações você faz a respeito do tema? Destaque os tópicos que considerou importantes no estudo da ARA. Leia a contribuição dos demais participantes e comente pelo menos uma. |
| Fórum 3: Relações entre ARA e aprender a aprender | Ciclo 3 Contexto educativo | Após ter assistido ao vídeo 3 – aprender a aprender, estabeleça a relação entre o conteúdo do vídeo e o que já foi estudado a respeito da autorregulação da aprendizagem, destacando o papel do professor nesse processo. |
| Fórum 4: A ARA e a infusão curricular, é possível? | Ciclo 4 Prática docente | Vimos que uma das formas de promoção das estratégias da autorregulação da aprendizagem é a infusão curricular. Apresente a seus pares, qual a sua percepção de uma possível promoção da ARA na disciplina que você ministra e o quanto você considera a autorregulação pode ser um caminho para o êxito dos alunos na EPT. |

Fonte: Dados da investigação (2019).

3.4.1.2 A ferramenta Diários de Formação

Os diários de formação, denominação dada a ferramenta diário de bordo do Moodle, geraram escritas de pequenas narrativas, produzidas no âmbito das reflexões oportunizadas pelas questões norteadoras, à semelhança do proposto nos fóruns de discussões. A partir delas, os participantes foram convidados a registrarem suas ações e sentimentos em diversas situações de aprendizagens, tornando-se os diários, um instrumento de autorrelato das aprendizagens durante o desenvolvimento da formação.

Narrar, segundo Cunha e Prado (2005), significa expor, relatar, podendo constituir-se em uma expressiva ferramenta de registro, nesse caso, dos professores aquilo que pensam sobre o que fazem ou ainda, de resgate de suas memórias, num movimento de produção autoral. Assim sendo, os participantes foram convidados a escrita de duas narrativas.

A primeira, teve como objetivo propiciar reflexão sobre a presença ou não de práticas autorregulatórias ao longo de suas aprendizagens ou mesmo em outras situações da vida. A segunda, teve relação com o transcurso percorrido nos ciclos de formação pelo participante, onde o processo reflexivo, dirigiu-se para a percepção do impacto dos estudos da Autorregulação da Aprendizagem na sua prática docente.

A construção dessas narrativas desenvolveu-se ao longo dos ciclos da formação, norteadas por questões relacionadas aos temas abordados no curso de formação, como estratégias de autorregulação da aprendizagem nos aspectos cognitivos - contemplados pelos fóruns de discussões e metacognitivos - contemplados pelos diários de formação.

A organização das questões estruturantes, permitiram a escrita de dois conjuntos de narrativas, como demonstrado no Quadro 6, que sintetiza como foram estruturadas as narrativas a partir dos diários de formação.

Quadro 6 - Estruturação das Narrativas

| NARRATIVAS | DIÁRIOS DE FORMAÇÃO | QUESTÕES ESTRUTURANTES |
|---|--|---|
| <p>Narrativa 1:</p> <p>Os sujeitos e suas histórias autorreguladas</p> | <p>Diário 1:</p> <p>Autoavaliação</p> | <p>Percebo-me como sujeito que se utiliza das estratégias de autorregulação no processo de minha aprendizagem ou mesmo em outras situações da vida? Conhecer alguns fundamentos teóricos da ARA me faz pensar que são importantes para o êxito escolar?</p> |

Continua

Continuação

Quadro 6 – Estruturação das narrativas

| NARRATIVAS | DIÁRIOS DE FORMAÇÃO | QUESTÕES ESTRUTURANTES |
|---|--|--|
| <p>Narrativa 2:</p> <p>Os caminhos da autorregulação e a prática docente</p> | <p>Diário 2:</p> <p>Eu o(a) Professor(a)</p> | <p>Quais seriam seus principais desafios como promotor de estratégias de autorregulação?</p> |
| | <p>Diário 3:</p> <p>O que as cartas me dizem?</p> | <p>Após a leitura das 4 cartas de Gervásio ao seu Umbigo e análise das sugestões das atividades propostas, na utilização delas como promoção das estratégias de autorregulação, registre no diário de formação suas impressões sobre as narrativas, enfocando:</p> <p>a) Abordagem do ensino das estratégias autorregulatórias trazidas pelas cartas;</p> <p>b) Numa possível infusão curricular em sua disciplina, como planejará utilizá-las?</p> |
| | <p>Diário 4:</p> <p>Eu e meu Umbigo</p> | <p>Como você viu nas cartas de Gervásio, ele conversava com o Umbigo sobre sua adaptação na universidade. Estamos finalizando um processo de formação de professores em que tratamos brevemente sobre a temática da autorregulação da aprendizagem como um caminho para que os alunos alcancem o êxito em suas aprendizagens e conseqüente, o sucesso escolar.</p> <p>Assim, sozinho com seu Umbigo, realize essa reflexão final:</p> <p>a) Como a promoção dos processos autorregulatórios da aprendizagem podem ou não influenciar minha prática docente?</p> <p>b) Que reflexões me são possíveis fazer sobre minha prática docente (os pontos fortes e o que precisa ser mudado/melhorado) e o êxito escolar dos alunos? De onde devo partir para ensinar? Que expectativas tenho sobre meus alunos?</p> |

Fonte: Elaboração própria (2019).

3.4.1.3 A ferramenta gestão do curso

Essa ferramenta possibilitou o acompanhamento dos acessos ao ambiente virtual pelos participantes: material digital, fóruns e diários de formação, considerando a quantidade de dias que dedicou à formação, em que semanas deu-se o maior número de acessos, o tempo do curso foi previsto para seis semanas, mas uma manutenção no Moodle de uma semana, que também ocasionou desestabilidade no funcionamento, levou ao acréscimo de mais duas semanas. A observação possibilitada por essa ferramenta, permitiu pressupor se o participante planejou ainda que minimamente sua participação no curso, ou apenas foi realizando as atividades conforme tinha disponibilidade de tempo.

3.4.1.4 Os questionários

O primeiro questionário, intencionou conhecer, antes do início da formação, os indícios de processos autorregulatórios na aprendizagem dos participantes. Com essa finalidade, o Questionário de Autoinforme de Processos Autorregulatórios – QAPA, nomenclatura criada pela pesquisadora nesse estudo, por este ser uma versão adaptada do instrumento Inventário de Processos de Autorregulação da aprendizagem – IPAA, utilizado pelo GUIA – Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação.⁴⁰ Originalmente o IPAA, caracteriza-se como um questionário de autoinforme centrado na análise da dimensão processual da autorregulação da aprendizagem, tendo como base a escala tipo Likert de 5 pontos, variando de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). As questões estruturam-se de modo a validar cada uma das fases do modelo PLEA de promoção da ARA: planejamento, execução e avaliação.

Esclarecendo as adaptações feitas ao instrumento no contexto dessa investigação, as perguntas foram reestruturadas permitindo respostas abertas, numa livre expressão dos sujeitos. O Quadro 7 mostra a relação entre a fase de autorregulação conforme o modelo PLEA, os subprocessos e as questões do inventário adaptado.

⁴⁰ Cf. notas no capítulo 2, no tópico 2.3.1.1

Quadro 7 - Questões do QAPA relacionadas às fases do modelo PLEA

| FASE DO PLEA | SUBPROCESSO | QUESTÕES DO QAPA |
|--------------|------------------------------|--|
| PLANEJAMENTO | Análise da tarefa | 1. Costuma planejar suas ações antes de iniciar um estudo, projeto ou trabalho, pensando no que vai fazer e no que será preciso para completá-lo? |
| | Estabelecimento de objetivos | 2. Um aspecto fundamental no estudo é a organização e gestão do tempo. Como costuma fazer a gestão do seu tempo: elabora um cronograma de estudos com horários definidos ou costuma ser mais flexível na realização das tarefas, deixando espaço para a improvisação, evitando a rigidez e o estresse? |
| | Crenças de autoeficácias | 3. Confiar que alcançará sempre o êxito a despeito de qualquer adversidade? |
| EXECUÇÃO | Controle | 7. Enquanto estuda, pensa em coisas ou ações concretas que precisa ou pode mudar no seu comportamento ou no ambiente para atingir seus objetivos? O que? |
| | Auto-observação | 8. Observa e trata as situações que contribuíram para que os seus objetivos de estudos não tivessem sido alcançados? |
| AVALIAÇÃO | Autojulgamento | 9. Após o resultado de avaliações, costuma verificar no que não se saiu bem, fazendo as correções necessárias e buscando melhorar? |
| | Autorreação | 4. Para evitar a procrastinação, isto é, adiar as tarefas de estudo para mais tarde, o que costuma fazer? Como exemplos: recompensar a si mesmo no caso de conseguir acabar a tarefa dentro do prazo; Dividir uma tarefa complexa em pequenas metas e distribuir o tempo para cada uma; Tentar motivar-se com outras coisas (ir tomar café, conversar na internet...). |

Fonte: Adaptado pela autora de Rosário (2009).

Como se observa, cada fase do ciclo PLEA apresenta seus subprocessos, onde há uma questão do inventário para cada um deles.

O segundo questionário, aplicado como última atividade do curso *on-line*, teve

como finalidade a avaliação da formação, buscando: i) identificar o alcance dos objetivos propostos; ii) conhecer a adequação dos materiais e procedimentos ao público alvo; iii) analisar a expectativa gerada pela temática; iv) identificar a preferência pelos conteúdos tratados e o impacto dos mesmos na prática docente; v) oportunizar a manifestação de sugestões e observações. Foi elaborado seguindo as orientações de instrumentos para validação do Produto Educacional e seus resultados serão apresentados no capítulo 5 que trata dessa temática.

No capítulo 4, serão apresentados os resultados obtidos e as discussões sobre os mesmos, considerações sobre o alcance dos objetivos e também as possibilidades e limitações da pesquisa.

4 PELA ESTRADA A FORA, O CAMINHO NÃO É DESERTO

Muito se caminhou até chegarmos a esse ponto. Nos versos de Machado⁴¹ “ao andar faz-se caminho e ao voltar a vista atrás, se vê a estrada, que nunca se há de voltar a pisar” entendemos o caminho construído. Um caminho de possibilidades, de indagações, de abertura para novos caminhos, com seus sentidos próprios. Tem razão o poeta, que confirma a dialética da vida. Ao olharmos para trás veremos a estrada, mas nem a estrada e nem o caminhante são mais os mesmos, portanto, não é possível voltar a pisar o mesmo caminho.

O que aqui registramos no nosso mover pelos caminhos dessa investigação, representam as escolhas que foram feitas por nós, em meio a tantas possíveis, nem melhores e nem piores, escolhas e que trouxeram consigo limitações e possibilidades. Os resultados aqui manifestos representam um momento, influenciado por circunstâncias externas aos sujeitos e a eles intrínsecas, marco pelo diálogo ou mesmo a ausência dele, portanto, um momento de sínteses provisórias, inacabadas, mas que na construção coletiva, necessita ser compartilhada e discutida.

Neste capítulo, são descritos os resultados, apresentadas as análises e discussões do levantamento dos dados coletados, conforme indicado no capítulo anterior. Uma vez que os instrumentos foram criados para responder às questões da pesquisa, as categorias de análises já foram dadas a priori. Contudo, isso não se constituiu em impedimento para a inserção do novo advindo das respostas dos professores. Em todos os instrumentos, a principal variável dependente deste estudo, é a autorregulação da aprendizagem que é validada no contexto, pré, durante e pós formação.

Para os procedimentos de análises, usamos a técnica da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: i) pré-análise, ii) exploração do material, iii) tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

⁴¹ Cf. notas introdutórias dessa dissertação

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação, classificação e categorização. A categorização pode ser também dada a priori de acordo com os objetivos da pesquisa.

A terceira fase, do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Buscando atender ao instruído por Bardin, fizemos inicialmente uma leitura cuidadosa de cada instrumento, visando extrair as ideias principais manifestas nos instrumentos de coleta. Em seguida, as agrupamos nas categorias de análises dadas a priori e então passamos a analisar os dados de forma integrada, a fim de perceber respostas às questões norteadoras da pesquisa, cujos resultados e discussões apresentam-se nos tópicos a seguir.

4.1 No caminho, todos têm um lugar de onde falar

Ao ser pensado um processo de formação continuada de professores como *locus* desse estudo, na perspectiva de uma prática reflexiva do docente sobre sua ação educativa, tornou-se essencial também garantir um espaço de fala a esse sujeito, o que se concretizou através das escritas nos diários de formação ou ainda nos fóruns de discussões, conforme já caracterizados. Quando nos referimos ao sujeito que fala, importa saber de que lugar fala. Introduzir essa dimensão é incluir a história do sujeito sobre o seu trabalho e o que dá sentido ao seu fazer.

Assim, instituiu-se como lugar de onde os sujeitos desse estudo falam, a concepção de educação norteadora de sua prática docente, que também constitui-se como categoria de análise, delineada a partir dos registros no fórum de discussão 1: “Minha história, sua história, nossas histórias” e estruturada no Quadro 8.

Quadro 8 - Concepções de educação norteadora da prática docente

| CATEGORIA DE ANÁLISE | FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PARTICIPANTES ⁴² |
|--|--|
| Concepção de educação norteadora da prática docente | <p>“Temos acompanhado por mais de três décadas a trajetória institucional, principalmente, no que se refere às mudanças na educação profissional. Acreditamos que a educação é transformadora com poder de mudar a vida das pessoas”.</p> <p>“[...] é importante que o aluno se aproprie dos conhecimentos transmitidos, que ele tenha referências e fundamentação argumentativa, mas que expresse os seus pensamentos a partir de uma opinião sua, construída a partir das leituras realizadas”. (ARARA).</p> |
| | <p>“[...] como voluntário, nos finais de semana e feriados, ministrei aulas de geografia no Grupo de Estudo Alternativo Pré-vestibular / GEAP, curso que tinha o objetivo de preparar alunos carentes para o vestibular” (XEXEU).</p> |
| | <p>“[...] foi na prática que aprendi que ensinar é muito mais que apenas deter o conhecimento e transmiti-lo. É manter relacionamentos, é desenvolver amizades, é orientar, é ouvir, é mudar de opinião e se transformar com o passar dos anos” (BEIJA-FLOR).</p> |
| | <p>“Como professor me proponho na mediação do conteúdo uma postura dialogada e com base na argumentação, favorecendo ao aluno a dinâmica do pensamento com as habilidades mentais.” (TUCANO)</p> |
| | <p>“[...] nossa missão enquanto educador, também é transmitir conhecimentos específicos que cabe a disciplina que lecionamos, mas temos uma função bem maior, “social” e “inclusiva” a de formar cidadãos responsáveis por suas atitudes; questionadores na sociedade em que vivem; participativos na tomada de decisões, respeitando as diferenças” (SANHAÇU)</p> |
| | <p>“Como Docente proponho sempre que o aluno seja parte do processo de aprendizagem, fazendo que o mesmo busque o conhecimento sem formulas prontas ou formatos arredondados, buscando sempre inovar proporcionando ao mesmo um envolvimento prazeroso e participativo”. (CURICA)</p> |
| | <p>“[...] acredito que muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Portanto precisamos urgentemente encontrar outras formas de ensinar e aprender para que consigamos atingir nossos objetivos”. (BEM-TE-VI)</p> |

Fonte: organizado pela autora a partir de dados da pesquisa (2019).

Os registros apontam para concepções de educação que se afastam dos

⁴² Todas as falas foram transcritas conforme o original

modelos conducionalistas vivenciados na Educação Profissional e Tecnológica e identificados por estudos apresentados no corpo teórico desse estudo⁴³, como ainda fortemente presente no seio institucional dos Institutos Federais. Contudo, alguns traços dessa presencialidade ainda se fazem perceptíveis, como podemos destacar no registro de Sanhaçu ao incorporar à missão do educador, também a de transmitir conhecimentos, mesmo que atenuado pelo uso do também, uma vez que ocupa na sentença a função de inclusão, nesse caso, a outros atributos da missão: o social e o inclusivo.

Percebe-se nos fragmentos das falas dos participantes, como: “ o importante é que o aluno [...] expresse seus pensamentos a partir de uma opinião sua”, “ como professor me proponho na mediação do conteúdo numa postura dialogada”, “ formar cidadãos responsáveis por suas atitudes”, “ que o aluno seja parte do processo de aprendizagem”, “ensinar é [...] manter relacionamento, é desenvolver amizades”, dentre outros, uma aproximação com as concepções de educação voltadas para a autonomia do aluno, a agência do sujeito postulada pela Teoria Social Cognitiva, os pressupostos da formação humana integral ou ainda, a interação social.

Importa mencionar a presença do caráter social da educação, tão evidente no registro de Xexeu: “[...] como voluntário, nos finais de semana e feriados, ministrei aulas de geografia no Grupo de Estudo Alternativo Pré-vestibular - GEAP, curso que tinha o objetivo de preparar alunos carentes para o vestibular”.

Pelo marcado como onde falam, as respostas dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, participantes desse estudo, emanam saberes pedagógicos e experienciais que buscam a promoção de um ensino e aprendizagem consonante com práticas educativas que reconhecem o aluno como partícipe do processo de ensino e aprendizagem, o que evidencia uma nova perspectiva para o ensino na Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Compreendemos aí, um contraponto que sinaliza avanços na construção de uma formação humana para além dos aspectos cognitivos, reconhecemos a

⁴³ Cf. notas no capítulo 1, no tópico 1.2.3

importância desses, mas não em prejuízo de outros, quando pensamos na promoção de uma formação humana integral.

4.2 Indícios de Processos Autorregulatórios

Na vertente de aluno, os participantes registraram no diário intitulado: Eu, o estudante, suas respostas ao Questionário de Autoinforme de Processos Autorregulatórios – QAPA, disponível no início do curso on-line de formação continuada de professores. Definidas a priori, de acordo com as fases do PLEA⁴⁴ que estruturam o questionário, foram dadas três categorias de análises: planejamento, execução e avaliação.

4.2.1 Categoria de análise - planejamento

O Quadro 9 apresenta os registros relacionados à categoria de análise planejamento, a primeira fase do modelo PLEA.

Quadro 9 - Respostas relacionadas à categoria de análise, Planejamento

| CATEGORIA DE ANÁLISE: PLANEJAMENTO | |
|---|---|
| QUESTÕES DO QAPA | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
| 1. Costuma planejar suas ações antes de iniciar um estudo, projeto, trabalho, pensando no que vai fazer e no que será preciso para completá-lo? | “Sim, é super importante você se planejar e se organizar em tudo” (BEM-TE-VI). |
| | “Ao estudar, costumo escrever sempre. Faço pequenos resumos destacando as partes mais importantes, que mais chamaram minha atenção. Costumo reler as anotações, com o objetivo de relembrar aquilo que me chamou a atenção no primeiro contato” (BEIJA-FLOR). |
| | “Sim, sempre realizo o planejamento antes de realizar o início de um trabalho ou estudo, a fim de garantir a execução e prevendo algumas variáveis que possam dificultar a realização das tarefas” (CURICA). |
| | “Sim. O planejamento é uma necessidade, é portanto, o percurso, o caminho necessário para dar sustentação ao estudo, projeto, trabalho” (XEXEU). |
| | “Geralmente costumo fazer um breve planejamento das ações bem antes de executar as ações” (SANHAÇU). |
| | “Sim” (TUCANO). |
| | “Sim” (ARARA). |

Continua

⁴⁴ Cf. notas no capítulo 2, no tópico 2.2.1.1

Continuação

Quadro 9 – Respostas relacionadas à categoria de análise planejamento

| CATEGORIA DE ANÁLISE: PLANEJAMENTO | |
|--|---|
| QUESTÕES DO QAPA | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
| 2. Um aspecto fundamental no estudo é a organização e gestão do tempo. Como costuma fazer a gestão do seu tempo: elabora um cronograma de estudos com horários definidos ou costuma ser mais flexível na realização das tarefas, deixando espaço para a improvisação, evitando a rigidez e o estresse? | “A princípio organizo um cronograma, a partir dele vou sempre ajustando os horários caso haja sempre imprevistos” (BEM-TE-VI). |
| | “Para administrar melhor o tempo, sempre seleciono as atividades pela ordem de prioridade: o que será executado primeiro é sempre aquilo que acontecerá primeiro” (BEIJA-FLOR). |
| | “Realizo cronograma para realização com a finalidade de cumpri-lo na integra garantindo a divisão do tempo, e assim não concorre este tempo com outras atividades. Em determinado momento podemos rever o planejado e adequar as atividades a o tempo e a outra atividades sempre que necessário” (CURICA). |
| | “Sim. A organização e a gestão do tempo é uma necessidade. De modo geral, organizo a gestão do tempo, a partir da organização dos horários diários, sendo que estes horários, são além do tempo necessário, pois, os imprevistos sempre ocorrem” (XEXEU). |
| | “Faço um cronograma de horários definindo tempo e espaço, porém não os obedeço. Mas produzo bastante com a flexibilidade” (SANHAÇU). |
| | “Sendo mais flexível” (TUCANO). |
| 3. Confia que alcançará sempre o êxito a despeito de qualquer adversidade | “Programo minhas atividades. Administro muito bem o meu tempo, tanto para os estudos quanto para outras atividades” (ARARA). |
| | “Sim, com certeza. As adversidades ocorrem sempre e nosso objetivo é sempre poder superá-las de forma positiva” (BEM-TE-VI). |
| | “SIM. Programo ações que possam ser capazes de resolver os problemas, sempre de forma otimista a conclusão da tarefa dentro do prazo” (CURICA). |
| | “Isso é relativo. As adversidades, muitas vezes são fatais. Por exemplo, uma doença que surge, repentinamente. Neste caso, o êxito, poderá ocorrer ou não” (XEXEU). |
| | “Quando estou focada os resultados são sempre eficazes, independentemente de qualquer adversidade” (SANHAÇU). |
| | “Sim” (TUCANO). |
| “Não temos como saber, visto que muitos fatores ocorrem independentes da nossa vontade, uma vez que dependemos de outras pessoas” (ARARA). | |

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

As respostas ao conjunto de questões, cada uma vinculada a um dos três subprocessos da primeira fase do PLEA: análise da tarefa, estabelecimento de objetivos e crenças de autoeficácia, evidenciam uma alta percepção do planejamento como norteador para alcance dos objetivos de estudos, sendo este, caracterizado por ações por dois desenhos. O primeiro diz respeito a um plano mais elaborado, prevendo distratores que possam comprometê-lo, bem como a gestão do tempo de estudos e as outras atividades, conforme observa-se nesses trechos:

[...] sempre realizo o planejamento antes de realizar o início de um trabalho ou estudo, a fim de garantir a execução e prevendo algumas variáveis que possam dificultar a realização das tarefas (CURICA).

Para administrar melhor o tempo, sempre seleciono as atividades pela ordem de prioridade: o que será executado primeiro é sempre aquilo que acontecerá primeiro (BEIJA-FLOR).

Realizo cronograma com a finalidade de cumpri-lo na integra garantindo a divisão do tempo, e assim não concorrer este tempo com outras atividades (CURICA).

A organização e a gestão do tempo é uma necessidade. De modo geral, organizo a gestão do tempo, a partir da organização dos horários diários, sendo que estes horários, são além do tempo necessário, pois, os imprevistos sempre ocorrem (XEXEU).

Programo minhas atividades. Administro muito bem o meu tempo, tanto para os estudos quanto para outras atividades (ARARA).

O segundo, um plano mais informal e flexível como podemos comprovar nas falas de Sanhaçu: “Geralmente costumo fazer um breve planejamento das ações bem antes de executar as ações”; “Faço um cronograma de horários definindo tempo e espaço, porém não os obedeco. Mas produzo bastante com a flexibilidade” ou ainda de Tucano: “Sendo mais flexível”.

Dos três subprocessos que compõem a fase planejamento, crenças de autoeficácia é o em que menor percepção de processos autorregulatórios se evidencia. Um dos participantes não registrou resposta a esse item em seu diário e dois consideram que não temos como controlar os imprevistos, como pode ser observado nos registros de Xexeu: “Isso é relativo. As adversidades, muitas vezes são fatais. Por exemplo, uma doença que surge, repentinamente. Neste caso, o êxito, poderá ocorrer ou não” e de Arara: “Não temos como saber, visto que muitos fatores ocorrem independentes da nossa vontade, uma vez que dependemos de outras pessoas”.

A esse respeito, importa referir o que Bandura (1986) e posteriormente Pajares (2002), um de seus colaboradores, postulam sobre as intemperes registradas nas circunstâncias. Segundo os autores, é pelo discernimento que podemos aferir peso à informação que nos é fornecida pelo meio, fazendo uso da metacognição e da autorreflexão para ponderar sobre o nível de exigências das atividades e o autoconhecimento das nossas capacidades para enfrentá-las. Quanto

mais a autoavaliação se aproxima do que a pessoa realmente é capaz de fazer ou das habilidades que efetivamente possui, melhor o ajuste, fortalecendo as crenças de autoeficácia. Cabe ainda mencionar, que as crenças de autoeficácia dizem respeito a situações bem específicas, pois é em relação a estas que as pessoas se julgam ou não capazes.

4.2.2 Categoria de análise - execução

Na continuação, trataremos da categoria de análise execução, relacionada à segunda fase do modelo PLEA. O Quadro 10 sintetiza a organização das respostas dos participantes às questões relacionadas a essa categoria.

Quadro 10 - Respostas relacionadas à categoria de análise, Execução

| CATEGORIA DE ANÁLISE: EXECUÇÃO | |
|---|---|
| QUESTÕES DO QAPA | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
| 7. Enquanto estuda, pensa em coisas ou ações concretas que precisa e pode mudar no seu comportamento ou no ambiente para atingir seus objetivos? O que? | "Sim, cada vez percebo o quanto preciso estudar mais e penso em estratégias para me organizar melhor, como horário e traçar os objetivos que preciso atingir naquele momento" (BEM-TE-VI). |
| | "SIM. Estas situações deverão ser observadas com mais carinho nos próximos planejamentos com mais atenção pois são as fragilidades do processo, sempre que sanadas a nova proposta terá mais chance de ter êxito" (CURICA). |
| | "Sim. De modo geral, dependendo do assunto, para fins de ter um melhor aproveitamento da leitura, realizo leituras complementares de assuntos correlatos, como forma de potencializar o meu entendimento" (XEXEU). |
| | "A maioria pensa e sonha em ações que poderiam ser realizadas, principalmente no que tange ao comportamento das pessoas. Já o ambiente é uma consequência da mudança de comportamento das pessoas" (SANHAÇU). |
| | "Pesquisa em outros temas que podem ser relacionados ao tópico principal" (TUCANO). |
| | "SIM. Essa foi uma técnica de leitura que desenvolvemos ao longo de nossa vida acadêmica. Tentamos reproduzir mentalmente, como forma de construir uma situação de acordo com a teoria" (ARARA). |
| 8. Observa e trata as situações que contribuíram para que os seus objetivos de estudos não tivessem sido alcançados? | "Sim, reflito e se não estou conseguindo procuro ajustar meu programa de estudo" (BEM-TE-VI). |
| | "Sim" (XEXEU). |
| | "Certamente que sim" (SANHAÇU). |
| | "São avaliados" (TUCANO). |
| | "Sempre procuramos fazer à analogia entre o ideal e o real. Nós, professores não podemos ser ingênuos de acreditar que só realizaremos as ações com as condições ideais" (ARARA). |

Fonte: Organizado pela autora a partir dados da pesquisa (2019).

As respostas ao conjunto de questões, cada uma vinculada a um dos dois subprocessos da segunda fase do modelo PLEA: controle e auto-observação evidenciam uma baixa percepção de situações, ações ou comportamentos como

distratores, que possam comprometer o alcance dos objetivos propostos na fase de planejamento.

Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2012a, p. 143) a fase de execução refere-se “à etapa de colocar o plano estabelecido em prática, à implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controle e monitoramento de sua eficácia tendo em vista as metas propostas”.

Assim, o controle e a auto-observação são subprocessos em que pelo exercício da metacognição pode-se tomar consciência de comportamentos, ações e situações relacionadas ou não ao ambiente que comprometam as metas definidas. A percepção desses distratores proporciona a ação efetiva de combate aos mesmos, permitindo a retomada dos objetivos a serem alcançados.

Das onze respostas dadas às questões relativas a fase da execução, somente três esboçam indícios de consciência dos distratores:

Estas situações deverão ser observadas com mais carinho nos próximos planejamentos com mais atenção pois são as fragilidades do processo, sempre que sanadas a nova proposta terá mais chance de ter êxito” (CURICA).

A maioria pensa e sonha em ações que poderiam ser realizadas, principalmente no que tange ao comportamento das pessoas. Já o ambiente é uma consequência da mudança de comportamento das pessoas” (SANHAÇU).

Sempre procuramos fazer à analogia entre o ideal e o real. Nós, professores não podemos ser ingênuos de acreditar que só realizaremos as ações com as condições ideais (ARARA).

Das oito respostas restantes, uma relaciona-se à fase anterior, planejamento: “Sim, cada vez percebo o quanto preciso estudar mais e penso em estratégias para me organizar melhor, como horário e traçar os objetivos que preciso atingir naquele momento” (BEM-TE-VI). Três fazem referência à estratégias de estudos como: “De modo geral, dependendo do assunto, para fins de ter um melhor aproveitamento da leitura, realizo leituras complementares de assuntos correlatos, como forma de potencializar o meu entendimento” (XEXEU); “Pesquisa em outros temas que podem ser relacionados ao tópico principal” (TUCANO); “Essa foi uma técnica de leitura que desenvolvemos ao longo de nossa vida acadêmica. Tentamos reproduzir

mentalmente, como forma de construir uma situação de acordo com a teoria” (ARARA). Em quatro das respostas, não nos foi possível identificar se reconheciam ou não os distratores e se conseguiam administrá-los.

4.2.3 Categoria de análise - avaliação

Essa categoria de análise, relaciona-se à terceira fase do modelo PLEA, que tem como subprocessos autojulgamento e autorreação. O Quadro 11 apresenta a organização das respostas dos participantes às questões relacionadas a essa categoria.

Quadro 11 - Respostas relacionadas à categoria de análise, Avaliação

| CATEGORIA DE ANÁLISE: AVALIAÇÃO | |
|--|--|
| QUESTÕES DO QAPA | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
| 4. Para evitar a procrastinação, isto é, adiar as tarefas de estudo para mais tarde, o que costuma fazer? Como exemplos: recompensar a si mesmo no caso de conseguir acabar a tarefa dentro do prazo; Dividir uma tarefa complexa em pequenas metas e distribuir o tempo para cada uma, etc. | “Infelizmente todos somos passíveis de procrastinar, mas procuro sempre desligar do celular, pois ele distrai muito e tentar focar no estudo do momento” (BEM-TE-VI). |
| | “Costumo fazer anotações de pontos relevantes e sublinhar ideias, sempre que necessário consulto colegas e professores que possam colaborar com as dúvidas” (CURICA). |
| | “A procrastinação as vezes ocorre. No caso do cansaço físico, mental ou psicológico. Nestas condições, o ser humano está realmente doente e é necessário dar tempo ao tempo. Descansar, repousar. No meu caso, respeitando os limites do corpo, paro tudo e posteriormente, com as energias renovadas, retomo as tarefas a todo vapor, e desta forma tudo volta à normalidade” (XEXEU) |
| | “Normalmente, divido a parte mais complexa da tarefa a ser executada e inicio logo, deixando para o final a menos difícil” (SANHAÇU). |
| | “Tentar motivar-me com outras ações” (TUCANO). |
| | “Quando começamos uma atividade a terminamos. Não gostamos de deixar nada inacabado ou pela metade” (ARARA). |
| | “Sim, com certeza”. (BEM-TE-VI). |
| 9. Após o resultado de avaliações, costuma verificar no que não se saiu bem, fazendo as correções necessárias e buscando melhorar? | “Ao receber o resultado da prova sempre verifico os erros e penso em como e porque errei, refletindo sobre o fato de que, na próxima situação com as mesmas questões, não cometerei mais os mesmos erros” (BEIJA-FLOR). |
| | “SIM. A perfeição talvez seja muito difícil de alcançar, mas devemos buscá-la como fonte de inspiração a sempre fazer o melhor, resolver os erros do planejamento aproxima você do sucesso na próxima tarefa” (CURICA). |
| | “Às vezes” (XEXEU). |
| | “Essa correção é extremamente importante, quando fazemos a verificação dos nossos erros, e deparamos com o acerto crescemos academicamente” (SANHAÇU). |
| | “Sim” (TUCANO). |
| | “Sempre. O aprendizado deve ser constante” (ARARA). |

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

Nas respostas ao conjunto das questões, é possível perceber o indício de alta percepção de autorreflexão acerca dos resultados do estudo e das próprias ações,

incluindo a conscientização do uso do celular como um distrator – externo, que pode colaborar para a procrastinação. Ainda pode-se observar, a identificação de distratores internos, como o cansaço, registrado nada fala de Xexeu, ou a desmotivação, presente na fala de Tucano. Em ambos, também podemos encontrar a ação combativa: “respeitar o limite do corpo”, “parar tudo”, “repouso”, “motivar-me com outras ações”. A fase da avaliação fortalece Autorregulação da Aprendizagem.

De um modo geral, embora nesse primeiro momento, os participantes não tivessem nenhum conhecimento sobre os processos autorregulatórios da aprendizagem, como dito em suas narrativas a serem apresentadas no próximo tópico, percebe-se um alto nível de autorregulação na primeira e na terceira fase do modelo PLEA, embora os subprocessos dessa fase, autojulgamento, autorreflexão, ainda não lhes forneça a consciência geral dos distratores, observados apenas por 3 participantes, o que nos leva a inferir, que o baixo nível dos processos autorregulatórios da fase execução, relaciona-se a não consciência dos distratores, incluindo a procrastinação.

4.3 Os gorjeios autorregulados dos pássaros no caminho

Tendo questões norteadoras como propostas para discussões sobre aspectos teóricos dos processos autorregulatórios da aprendizagem e sendo as mesmas referências e não imposição ao processo dialógico, pensou-se nos fóruns de discussões como o espaço de voz dos participantes, a quem nominamos de “pássaros”. Assim, na medida que manifestavam suas percepções sobre a temática tratada, foi possível observar o quanto a fase de interiorização⁴⁵ dos preceitos da ARA podia ser evidenciada ou não nos gorjeios emitidos.

Partindo-se desse objetivo, foram definidas *a priori*, três categorias de análise: i) ARA em foco, ARA - papel do professor e do aluno; ii) ARA e a infusão curricular; iii) ARA e o êxito dos alunos na EPT, todas relacionadas aos ciclos de formação, já caracterizados já descritos no capítulo 3 desse estudo. Passamos a descrição e análise de cada categoria.

⁴⁵ Cf. notas no capítulo 2, tópico 2.3.1.1.1

4.3.1 Categoria de análise – ARA em foco

A questão proposta para o fórum de discussões 2, vinculada a essa categoria de análise, pretendia que o participante destacasse de seus estudos sobre a ARA, os tópicos que considerou mais importantes e que trocasse ideias com seus pares, comentando pelo menos uma das ideias apresentadas. Assim, buscava-se conhecer as percepções iniciais sobre a temática, ao mesmo tempo que se abria o espaço para o diálogo pretendido.

O fórum contudo não recebeu a adesão esperada. Dos participantes, somente Bem-te-vi arriscou manifestar suas ideias, não havendo nenhum comentário à ideia manifesta. Bem-te-vi destaca em sua resposta que autorregular nossa aprendizagem é de extrema importância para a vida acadêmica, “pois mesmo sabendo que precisamos ser organizados nos estudos a ARA me fez refletir sobre minha motivação, estratégia cognitiva e a questão da autoeficácia”.

Pelos destaques feitos por Bem-te-vi, infere-se que o baixo índice dos processos autorregulatórios na fase de execução do modelo PLEA, registrado pelo QAPA, pode relacionar-se a ação, ainda não consciente dos sujeitos sobre as estratégias de autorregulação, o que contudo, não implica dizer, que a elevação nas outras fases seja fruto da ação consciente, pois mesmo nelas, pode-se observar que as respostas são, em sua maioria, generalizadas ou expressas pelo “sim”, sem detalhamentos maiores.

A observação participante nos permitiu constatar a tão pouca expressividade nos fóruns de discussão. Isso levou-nos a considerar que as questões norteadoras não apresentavam clareza em sua formulação, mesmo o pré-teste tendo registrado não haver problemas dessa natureza. O acesso aos diários de formação nos permitia visualizar registros a todas as propostas reflexivas, pertinentes às mesmas temáticas abordadas nos fóruns, o que sugeria não ser falta de clareza nos enunciados das discussões a justificativa para a não participação. Consultamos o fórum de dúvidas e não encontramos nenhum questionamento ou solicitação de esclarecimentos.

Assim, instigados pela curiosidade, passamos a refletir sobre o porquê de tão baixa participação nos fóruns, sendo professores de larga experiência, nos parecia uma contradição. A resposta não veio imediatamente, nem se pode afirmar que a encontramos, mas com as análises que se seguiram, buscamos no não dito ou na sugestão do que foi dito, construir um enredo que em nossas considerações finais, apresentaremos como possibilidades (grifo da autora) de um caminho que não se fez, pois o “caminho se faz ao caminhar”⁴⁶.

4.3.2 Categoria de análise – ARA: o papel o do professor e do aluno

À semelhança do ocorrido na categoria anterior, somente um participante, Sanhaçu, registrou participação no fórum de discussão 3, cuja proposta era estabelecer a relação entre o conteúdo do vídeo - Aprender a aprender e o já estudado a respeito da Autorregulação da Aprendizagem, destacando o papel do professor e do aluno, nesse processo.

Sanhaçu em suas considerações, destaca o autoconhecimento como gerador de novas aprendizagens, relacionando o aprendizado do aluno na construção do objeto de cerâmica apresentado no vídeo, às postulações de Rosário (2004) sobre essencialidade do autoconhecimento no processo de autorregulação da aprendizagem, pois é a partir do que sabe e do que não sabe que o aluno pode (re)definir suas metas de aprendizagem.

4.3.3 Categorias de análises – Autorregulação da Aprendizagem: infusão curricular e o êxito dos alunos na EPT

Como já esclarecido, a participação nos fóruns não se mostrou profícua. O fórum de discussão 4, estruturou-se a partir de duas linhas de debates. A primeira, vinculada à ARA e a infusão curricular, propunha que o participante sabedor de que uma das formas de promoção das estratégias da autorregulação da aprendizagem é a infusão curricular, que apresentasse aos seus pares, a sua percepção de como poderia ser uma possível promoção da ARA na disciplina que ministra. A segunda

⁴⁶ Cf. notas introdutórias da dissertação.

propositura dizia respeito ao quanto considerava que a autorregulação podia ser um caminho para o êxito dos alunos na EPT.

Nenhuma participação foi registrada no fórum 4. Assim às duas categorias de análises a ele vinculadas, não se apresentaram dados para análise sobre o dito, uma vez que ao não dito, traçamos as considerações na categoria anterior.

Apesar da baixa participação nos fóruns de discussões, podemos inferir dos poucos registros apresentados, um sopro de internalização das concepções teóricas da ARA, a partir de referências feitas à estratégia metacognitiva como direcionamento da ação do sujeito.

4.4 Narrativas autorregulatórias sobre o ensinar e o aprender

Num caminho contraditório ao manifesto nos fóruns de discussões, os diários de formação apresentaram registros, aos quais aqui chamamos de narrativas, às reflexões por eles apresentadas, sendo possível perceber como os participantes internalizavam os conhecimentos abordados nos ciclos de formação e como esses se faziam presentes em suas metacognições sobre a prática docente.

Dessa forma, pequenas narrativas foram sendo registradas de acordo com a temática desenvolvida⁴⁷. Os escritos foram agrupados em categorias dadas a priori, em conformidade com os objetivos dessa investigação e descritas a seguir.

4.4.1 Narrativa 1: Os sujeitos e suas histórias autorreguladas

A opção pela narrativa, como uma das possibilidades para o registro das reflexões propostas nesse estudo, assenta-se no que afirmam Souza e Almeida (2012), de que as narrativas não se configuram somente no ato de contar, mas também no de revelar como os sujeitos compreendem o mundo e o vivenciam. A esse entendimento, incorpora-se o de Benjamin (1994, p. 201) quando diz que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, segundo o autor,

⁴⁷ Cf. notas no capítulo 3, tópico 3.2

essas experiências as fontes originárias de todo ato narrado.

Assim, a reciprocidade entre as vivências dos sujeitos dessa investigação, nos ciclos formativos sobre a temática da ARA e os distintos momentos de suas vidas pessoais e de formação profissional, será a tônica que dará sentido aos relatos constituídos nos diários de formação.

Importa ainda mencionar, a compreensão de Sousa e Almeida (2012, p. 46), de que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

Compreendemos que as narrativas valorizam o autoconhecimento dos participantes, considerando seus diferentes saberes, experiência profissional e permitem a organização da memória na reflexão sobre suas práticas e a construção de um novo conhecimento.

Dessa forma, a produção textual da primeira narrativa, teve como elemento norteador duas questões. A primeira dizia respeito à percepção dos participantes quanto à utilização das estratégias de autorregulação em seus processos de aprendizagem ou mesmo em outras situações da vida. A segunda, relacionava-se ao conhecimento dos fundamentos teóricos da ARA como sendo importantes para o êxito escolar. As respostas às questões foram distribuídas em duas categorias: percepção do sujeito como autorregulado e Autorregulação da Aprendizagem como estratégia para o êxito escolar.

4.4.1.1 Categoria de análise - percepção do sujeito como autorregulado

Os registros nos diários revelam que os processos autorregulatórios fazem parte da vida dos participantes, embora não o fosse por uma ação consciente, como ilustram os trechos destacados:

Até aqui tenho percebido que, mesmo sem conhecer a ARA como uma teoria de aprendizagem, já desenvolvo algumas de suas estratégias de aprendizagem diariamente durante meus momentos de estudo. Acredito que sejam habilidades que foram sendo desenvolvidas com o tempo e a necessidade de organização de temas e conteúdos, para que os melhores

resultados possíveis fossem alcançados (BEIJA-FLOR).

O que observei até aqui, foi que já utilizava em parte essas estratégias, não assim em todas as fases, mas já usava. Mas conhecer melhor a Aprendizagem Autorregulada me fez refletir e fazer autoanálise da minha forma de estudar (BEM-TE-VI).

Segundo o meu ponto de vista, percebo que utilizo estratégias de autorregulação no processo de minha aprendizagem perante aos alunos, visto que no ensino de geografia, procuro desenvolver nos alunos a necessidade da autonomia, motivando-os a organizarem seus apontamentos, e por outro lado, inculcar neles as possibilidades de serem capazes se tirarem maiores proveitos nas leituras, e demais práticas de ensino, como forma de melhorarem o processo ensino-aprendizagem (XEXEU)

Percebe-se também nos relatos, o impacto dos conhecimentos sobre a ARA como condutor de uma ação consciente na perspectiva de uma atitude autorregulada de aprendizagem:

Destaco que mesmo não tendo muito tempo, mas coisas que li e os vídeos me proporcionaram uma boa orientação sobre como estabelecer de forma organizada meu plano de estudos, monitorar meu desempenho e não procrastinar e me tornar um sujeito mais ativo no processo de estudos e ter mais êxito (BEM-TE-VI).

4.4.1.2 Categoria de análise - Autorregulação da Aprendizagem como estratégia para o êxito escolar.

Nos trechos das narrativas abaixo transcritos, observa-se a descrição dos processos da ARA como favoráveis a um processo de ensino aprendizagem que na perspectiva da agência do sujeito e mesmo sem a precisão conceitual, infere-se a relação com o êxito escolar.

O nosso papel deve ser a mediação para que os alunos adquiram uma autonomia necessária para seus estudos, fazendo esse acompanhamento, atribuindo-lhes responsabilidades e enfatizando sempre a importância da automotivação para o alcance dos objetivos. [...] Como Bandura (2008, p.71) coloca "o que conta, portanto, não é apenas a exposição a estímulos, mas a ação agente de explorar, manipular e influenciar o ambiente". (ARARA).

Somos uma parte do processo de ensino-aprendizagem, devemos dar as condições favoráveis para que os discentes estejam no centro deste processo, e nós como um instrumento mediador do conhecimento e dos processos tornando a eles momentos de descobertas constantes e orientado quanto as dúvidas. (CURICA).

A narrativa trazida por Xexeu, evidencia aspectos importantes que devem ser

considerados na promoção da ARA e que influenciam no êxito escolar: a pessoa e o ambiente:

A Autorregulação no processo da Aprendizagem, considera diversos elementos: a pessoa, o ambiente, dentre outros. Percebe-se que no processo de ensino-aprendizagem, grande parte daquilo que ensinamos e aprendemos, depende do ambiente e da maneira como realizamos o acompanhamento junto aos alunos (XEXEU).

Sanhaçu aponta a ARA para além da “formação de professores com essas qualidades, mas também para a construção de uma cultura educacional que fomente a promoção da autorregulação da aprendizagem como meta fundamental dos projetos psicopedagógicos das escolas”.

4.4.2 Narrativa 2 - Os caminhos da autorregulação e a prática docente

O conjunto de narrativas, tem como fio condutor as reflexões produzidas pelos participantes a respeito de suas práticas docentes, no âmbito da autorregulação da aprendizagem. Foram definidas 4 categorias de análises para os registros metacognitivos: i) desafios para promoção da Autorregulação da Aprendizagem; ii) planejamento para promoção da autorregulação da aprendizagem como infusão curricular; iii) influência da autorregulação da aprendizagem na prática docente; iv) condições de mudança na prática docente, que serão descritas em tópicos específicos.

4.4.2.1 Categoria de análise - desafios para promoção da Autorregulação da Aprendizagem

A propositura dos diários de formação como espaço reflexivo no curso de formação *on-line*, fundamentou-se no pensamento de Veiga Simão (2004) de que a autorreflexão sobre sua prática, favorece ao professor um *insight* sobre si mesmo. Na narrativa de Beija-flor sobre os desafios para a promoção da ARA, vemos a ratificação do pensamento da autora:

Muito interessante essa visão da autorregulação. Nesse momento percebo como é importante que o professor seja organizado na hora de ensinar. Sei que muitas vezes não fazemos assim, mas vale ressaltar que isso faz muita diferença para o aluno. Já ouvi muitos comentários do tipo: ele é um bom professor mas é muito bagunçado. Acho que não conseguimos ensinar ninguém sem que antes consigamos organizar nossos próprios procedimentos, digamos assim.

Do *corpus* narrativo destaca-se: “nesse momento percebo”, evidenciando o instante do *insight*, resultado de um processo metacognitivo sofisticado. A importância da organização do professor, é primeiramente a constatação da ausência da organização em sua própria prática: “Sei que muitas vezes não fazemos assim”. Eis o desafio posto e vencê-lo, exige mudanças: “Acho que não conseguimos ensinar ninguém sem que antes consigamos organizar nossos próprios procedimentos”. Nesse sentido, ser organizado representa uma intenção, leva ao planejamento, propicia a autoavaliação. Dito de outra forma, é a ativação do processo cíclico da autorregulação da aprendizagem.

Bem-te-vi apresenta em sua narrativa, a motivação dos alunos como primeiro desafio a ser vencido para a promoção da ARA:

Partindo do princípio do que Zimmerman (2002) argumenta, de que a autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade mental ou de desempenho acadêmico, mas um processo autodirecionado, pelo qual os alunos transformam suas aptidões mentais em competências acadêmicas, [...] acredito que o primeiro desafio, vem em motivar os estudantes a aderirem essa estratégia, pois a partir do momento que entenderem e observarem que poderão estudar de forma mais organizada, terão mais êxito nos estudos.

Em consonância com Beija-Flor, Bem-te-vi tem a percepção da organização como estratégia fundamental para o êxito nos estudos. Vale ressaltar que organizar é uma das ações do planejamento, primeira fase do modelo PLEA, já visto em outros tópicos desse estudo. Assim, ao rodar o ciclo, o êxito nos resultados, podem desenvolver crenças de autoeficácia e conseqüentemente a motivação nos alunos para novos objetivos.

A motivação como desafio, ainda se faz presente em outra voz narrativa. Curica ressalta: " motivá-los a continuar quando não pretendem continuar pode ser um dos maiores desafios". A motivação nesse sentido, relaciona-se às crenças de autoeficácia, que segundo Bandura (1986) são responsáveis pela percepção que o sujeito possui sobre sua capacidade de realização, podem influenciar sua motivação. Isso relaciona-se com energia, afetos, aquilo que nos impulsiona a realizar.

A esse coro, junta-se ARARA: “o maior desafio do professor hoje, é despertar o interesse e a motivação dos alunos, uma vez que há muitas informações e muitas

situações que tiram à atenção dos mesmos”.

Constata-se que o fio condutor das narrativas que concretizam os desafios atrelados à promoção da ARA, amarra-se na fase planejamento. O que tem sido o planejamento na prática docente? Para onde a prática docente tem levado alunos e professores? Por vezes, esses são questionamentos apenas retóricos que se esvaem após o despertamento inicial, promovido, porque não dizer, por um curso de formação como apresentado nessa investigação. Contudo, num processo autorregulatório, no uso das estratégias metacognitivas, pode-se trazer a retórica para o campo da ação planejada e fundamentada nos desejos de realizar, que se não garante o ideal, concretiza o essencial que dá sentido ao possível.

4.4.2.2 Categoria de análise - planejamento para promoção da autorregulação da aprendizagem como infusão curricular

A infusão curricular como uma das formas de promoção da ARA exige um minucioso planejamento das ações de ensino e aprendizagem, uma vez que busca integrar o ensino das estratégias de aprendizagem na dinâmica das disciplinas (ROSÁRIO, 2017).

Nessa perspectiva, buscou-se nos relatos dos participantes, conhecer as possibilidades de promoção da ARA partindo dessa estratégia, sem deixar de considerar como lugar de onde falam, as diferentes disciplinas por eles ministradas, que pela distância entre esse momento da composição textual e o que as caracteriza, vale lembrá-las: Educação Física, Gestão Ambiental, Informática, Matemática, Geografia e Metodologia Científica.

Na narrativa de Arara, o planejamento caracteriza-se por ações estratégicas como:

A necessidade de o aluno tornar-se responsável por si mesmo, com o devido acompanhamento do professor. Essa autonomia torna-se cada vez mais premente, quando constatamos no dia a dia da sala de aula a desmotivação e a acomodação de alguns alunos. Assim, devemos estimular cada vez mais os alunos a participarem das atividades; orientá-los quanto à gestão do tempo, para o cumprimento dos prazos na realização das atividades de ensino; desenvolver atividades em grupo para aprenderem a

trabalhar em equipe; realização de trabalhos individuais; estabelecer objetivos para que saibam que devem se esforçar para atingirem-nos.

A voz de Arara encontra ressonância na narrativa de Curica que também destaca como ação estratégica, o planejamento, além de ponderar sobre alguns das características do aluno:

O aluno cada dia chega mais cedo à escola, melhor dizendo, com uma menor idade em uma série mais elevada e muitas vezes não tem a mesma aceleração na sua maturidade dificultando a ele o entendimento da sua responsabilidade neste processo. Cabe ao professor mediar e orientar o processo, aproveitando todas as habilidades apresentadas pelos discentes e colaborar a evolução de sua maturidade garantindo que o mesmo possa colaborar com o processo até que se torne parte principal e autônomo. Algumas estratégias que percebo ser pertinente: controle e aproveitamento do tempo; descanso é muito importante; administração de estratégias para cumprimento das tarefas; trabalhar do mais simples ao mais complexo; Assuntos interdisciplinares.

No último ciclo da formação *on-line* 4 das 14 narrativas que integram um programa de promoção da ARA: Cartas de Gervásio ao seu Umbigo foram disponibilizadas para leitura e análise. Foi pensando nelas, como proposta de infusão curricular que Sanhaçu apresenta seu planejamento:

As cartas trazem a oportunidade do diálogo sobre assuntos diferentes do cotidiano de qualquer disciplina, os quais poderão vislumbrar maior interesse dos alunos para considerar o seu perfil e o pensar sobre a matéria. Acredita-se que esse é ponto: as temáticas escolhidas – apresentação e reflexão sobre sua trajetória escolar (para qualquer disciplina), seus objetivos e como administrar o tempo – podem reforçar o processo de autorregulação em uma ótica mais particular, além das demais atividades que forem solicitadas.

Observa-se nos excertos narrativos transcritos, grande preocupação com envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem, em que ele possa desenvolver sua autonomia. Contudo, percebe-se em algumas estratégias propostas como ações pedagógicas, maior proximidade com modelos exógenos de aprendizagem, em que o professor é o centro do processo, uma vez que as ações partem do professor para o aluno e não, definidas em conjunto com o ele.

Seriam as marcas deixadas pela tradição bancária, sentida e vivida historicamente no âmbito educacional por tanto tempo, que embora combatida como concepção, ainda aprisiona a prática como encontro entre interlocutores, que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis o poder da transformação?

Registra-se assim, o ponto de convergência entre essa investigação e estudos como o de Silva (2017), Figueirêdo (2015), Queiroga e Silva (2014) que sinalizam a prática docente no seio dos Institutos Federais ainda desconectadas dos princípios da formação humana integral e integrada, demandando a essencialidade de definição da formação continuada de professores dentre as prioridades do planejamento institucional, se de fato os institutos desejam trilhar o caminho da promoção da Educação Profissional e Tecnológica fundamentação nos eixos basilares que a definem. Não a formação que se impõe como instrução de fazeres, mas que oportuniza o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.

Convém mencionar que é essencial a conscientização de que esse processo alargado de reflexão e criticidade, traduz-se em práticas pedagógicas como sínteses provisórias do momento vivido, da realidade expressa, portanto, cíclicas e em contínua transformação.

Retomando para as narrativas dos participantes, no *corpus* narrativo apresentado por Sanhaçu, encontramos a abertura para o diálogo e para o autoconhecimento: “As cartas trazem a oportunidade do diálogo sobre assuntos diferentes do cotidiano de qualquer disciplina, os quais poderão vislumbrar maior interesse dos alunos para considerar o seu perfil e o pensar sobre a matéria”.

Importa mencionar que os participantes atuam em diferentes áreas do conhecimento e não encontramos nenhuma manifestação restritiva à autorregulação da aprendizagem como infusão curricular no contexto das disciplinas que ministram. Mesmo Tucano, professor de matemática, não apresentou nenhuma consideração desfavorável à aplicação, embora, não tenha também registrado ações para tal. Seu relato constitui-se sobre como percebe a ARA:

Minha primeira impressão é que a aprendizagem por ações autorregulatórias vai ao encontro de uma postura de vida numa amplitude holística na formação. No segundo momento, exige um grau de maturação do sujeito. No terceiro momento, ajuizar constantemente sua reflexão de seus conflitos.

Não se pode deixar de referir que, quebrando o paradigma de propostas dessa natureza não encontram sustentação nas ciências exatas, estudos como o de

Bilhalba (2015)⁴⁸, já estão sendo realizados e demonstram que a promoção dos processos autorregulatórios não exclui nenhuma área do conhecimento.

4.2.2.3 Categoria de análise - influência da autorregulação da aprendizagem na prática docente

Ao final do ciclo de formação, buscou-se conhecer a percepção dos participantes sobre como a ARA poderia influenciar em suas práticas.

Sanhaçu em sua narrativa, considera que se o propósito da Educação Profissional Tecnológica é abrir-se “[...] como um processo no qual os indivíduos possam construir valores que os identifique como sujeitos de sua própria história, e que alcancem sucesso na sua jornada formativa”, acentua o papel das estratégias e dos processos de autorregulação na aprendizagem como um vasto leque de possibilidades para a construção de um ambiente que favoreça o rendimento escolar.

Segundo Curica, “o docente necessita estar aberto ao aprendizado da mesma forma que ele espera de seu discente. Aprendo ao ensinar, tornado todo o processo uma grande troca de experiência”.

A narrativa de Xexeu, apresenta similaridade com a de Curica ao relacionar a influência da ARA em sua prática docente com o aprender na medida em que ensina:

Os Processos autorregulatórios da aprendizagem influenciam na minha prática docente, à medida que na relação de estudos com os meus alunos, há uma interação na qual, ao mesmo tempo que ensino, também aprendo. É um processo de retroalimentação no qual minha prática docente apresenta uma continuidade, onde o passado sempre contribui com o presente, potencializando cada vez mais a minha prática docente, e desse modo, contribuindo de maneira eficaz para o processo ensino-aprendizagem.

O tom narrativo de Arara replica a Educação Profissional como possuidora da vertente que possibilita ao aluno não ser um mero expectador,

Mas que participe, que coloque em prática o fazer-saber-fazer. Acreditamos que esse é um grande diferencial. Intensificar aulas práticas em laboratórios

⁴⁸ A pesquisa teve como objetivo planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica, à luz da Teoria Histórico-cultural da Atividade e do construto da Autorregulação da Aprendizagem, visando o desenvolvimento dos conceitos científicos de Mecânica em alunos do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Pelotas. O curso vinha enfrentando altos índices de reprovação e evasão, principalmente nos semestres iniciais.

ou transformar a sala de aula em um deles. Não somos favoráveis para que o aluno reproduza na íntegra sua leitura, mas sim que ele a interprete e dê um novo sentido à sua reprodução.

Se nas narrativas apresentadas percebe-se a abertura para uma prática docente que percepção o aluno como agente de sua aprendizagem, pouco se percebe respostas que manifestem uma reflexão sobre a própria prática. As respostas têm uma tonalidade mais generalizantes: “o professor precisa”; “ARA é importante para promover [...] para que o aluno”. Essa é uma característica recorrente em quase todas as categorias de respostas. Nesse contexto importa destacar no registro de Xexeu a presença do “em minha prática”. Compreende-se como parte do processo autorregulatória. Ao registra “minha prática”, assumo a agência de sujeito e tenho responsabilidade pelo que sou, desejo ser e posso ser. É o meu lugar, no meu fazer, que se constrói em fases e ciclos.

4.2.2.4 Categoria de análise - condições de mudança na prática docente

Conforme os escritos de Curica, as condições de mudança da prática docente passam pela reflexão

Sobre a prática. É conhecer suas fraquezas e buscar evoluir deixando o meu ego e reconhecer as necessidades de se manter sempre em processo de aprendizagem. O êxito dos alunos depende de muitos fatores, desde sua condição de vida, descanso, alimentação família, até chegar nos muros da escola onde precisamos identificar a particularidades e proporcionar a melhor condição para garantir um processo de aprendizagem coerente. Devemos buscar as melhores expectativas mas não se frustrar com as mesmas pois não temos todo o controle sobre este processo.

Para Sanhaçu,

Vem com o tempo, é basicamente o diz Gervásio em sua sexta carta "Ser bom aluno não é uma inevitabilidade genética. As pessoas não nascem bons alunos, aprendem a sê-lo". Da mesma forma é o docente. A docência vem com as experiências do dia a dia do professor em sala de aula. Mas para isso é necessário amar o ofício e amar seus alunos.

Segundo Xexeu, está no processo

[...] de retroalimentação no qual minha prática docente apresenta uma continuidade, onde o passado sempre contribui com o presente, potencializando cada vez mais a minha prática docente, e desse modo, contribuindo de maneira eficaz para o processo ensino-aprendizagem. Percebo boas expectativas sobre os meus alunos, vez que, ao incentivá-los e motivá-los, vejo neles a possibilidade em prosseguirem os seus estudos.

Arara entende que

Devemos ter um novo olhar para esses jovens que ingressam em nossas

instituições. São inteligentes, mas muitos desprovidos de força de vontade, de persistência. Como as próprias cartas relatam, a adaptação de um aluno à universidade é complexa. Não podemos colocar a culpa somente nas instituições e nos docentes do fracasso ou êxito dos alunos. A evasão na universidade é alarmante. A nossa observação, mesmo empírica, ao longo dos anos no magistério e atuando na educação profissional, mostra-nos que a cada ano, os alunos ingressam mais jovens tanto na educação profissional de nível médio quanto na educação superior. Os cursos técnicos de nível médio, tecnólogos ou bacharelados, requerem uma identificação do aluno com a área pretendida, pois ele vai ter que desenvolver competências e habilidades que muitas vezes são novas, as quais ele ainda não teve essa experiência.

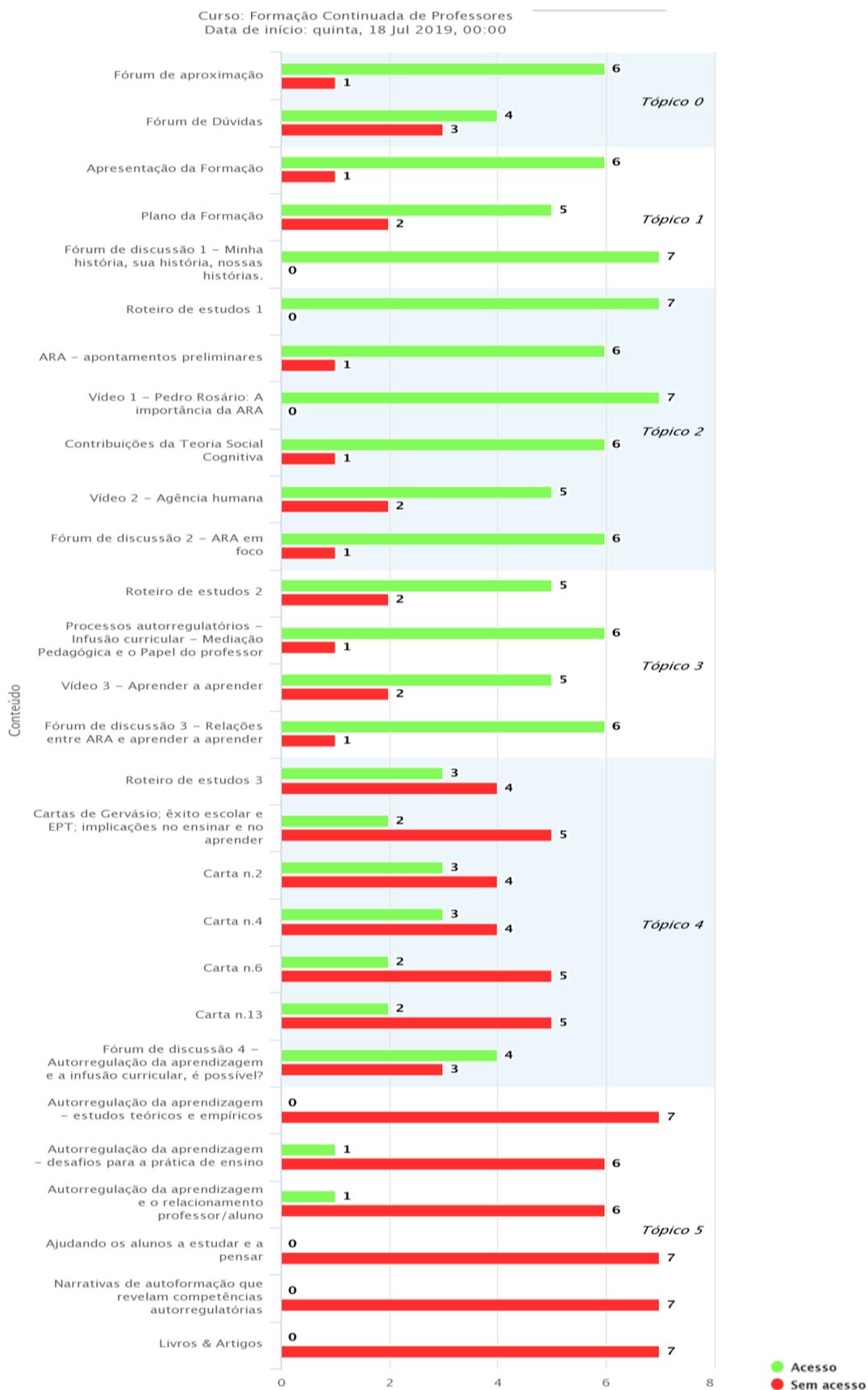
Percebe-se pelas narrativas apresentadas ao longo das categorias de análises, que algumas das questões propositivas para o desenvolvimento da metacognição no curso de formação, favoreceram muito mais a manifestação cognitiva dos participantes. Vemos portanto, a substituição do que seriam os registros da autorreflexão por exposições a respeito do entendimento conceitual da ARA ou de outros aspectos a ela relacionados, o que denota a fase da internalização bem marcada, mas pouco indício da prática autônoma, o que é natural, uma vez que, como registrado nas considerações introdutórias, a promoção dessa fase, não seria aprofundada nesse estudo.

4.5 A ferramenta de gestão do curso e o caminho da autorregulação

Como já expresseo no contexto teórico dessa investigação, a Autorregulação da Aprendizagem é um conteúdo a ser ensinado e um processo a ser aprendido, portanto requer tempo para assimilar conceitos, desenvolver atividades, leitura e reflexão, além da conscientização da ação autorregulatória como promotora de êxito em qualquer circunstância da vida.

Pela observação dos acessos aos materiais e atividades do curso de formação *on-line*, foi possível inferir como se deu a participação dos sujeitos na formação. Consideramos algumas categorias: acesso a todos os materiais e atividades; as semanas em que os acessos foram realizados - se no início da formação ou mais próximo da finalização; o número de acessos ao dia e se todos acessaram ao ambiente virtual. O Gráfico 1 gerado pela ferramenta do Moodle relatórios, demonstra o acesso dos participantes aos materiais e atividades.

Gráfico 1 - Distribuição de acesso ao conteúdo

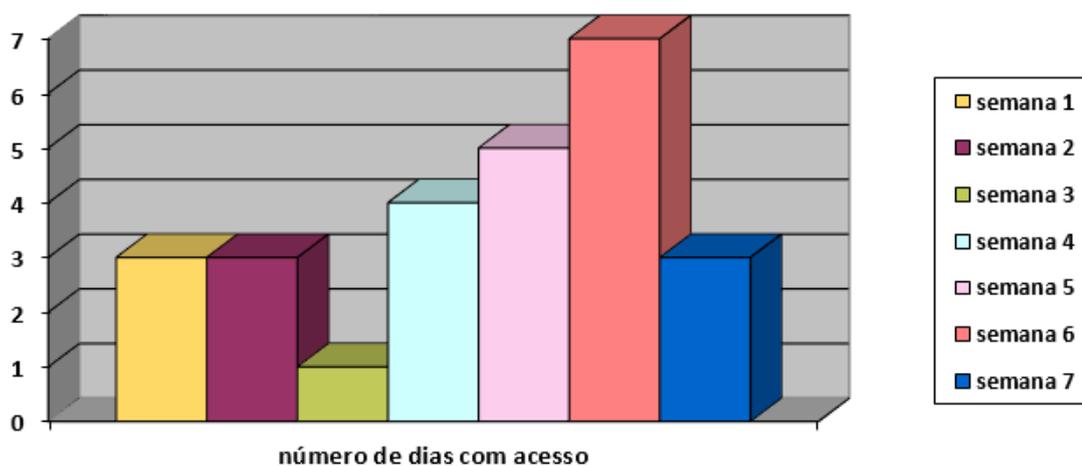


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Percebe-se que nem todos os materiais foram acessados por todos os participantes. Mesmo a apresentação e o plano da formação não foram acessados plenamente, inferindo-se que houve participante que desconhecia os objetivos da formação, bem como a metodologia a ser desenvolvida, conteúdo a serem abordados, pois essas informações constavam nos materiais não acessados, embora tenha realizado pelo menos algumas das atividades, conforme já descrito nas categorias de análises que tratam dos fóruns de discussões e dos diários de formação.

O Gráfico 2 demonstra os dias com acesso ao ambiente virtual pelos participantes, nas 7 semanas que a formação ficou disponível para consulta. Importa esclarecer que a disponibilidade inicial de 6 semanas para acesso à formação, foi alterada em virtude da programação de manutenção do Moodle ter acontecido durante a oferta.

Gráfico 2 - Número de dias com acesso, por semana



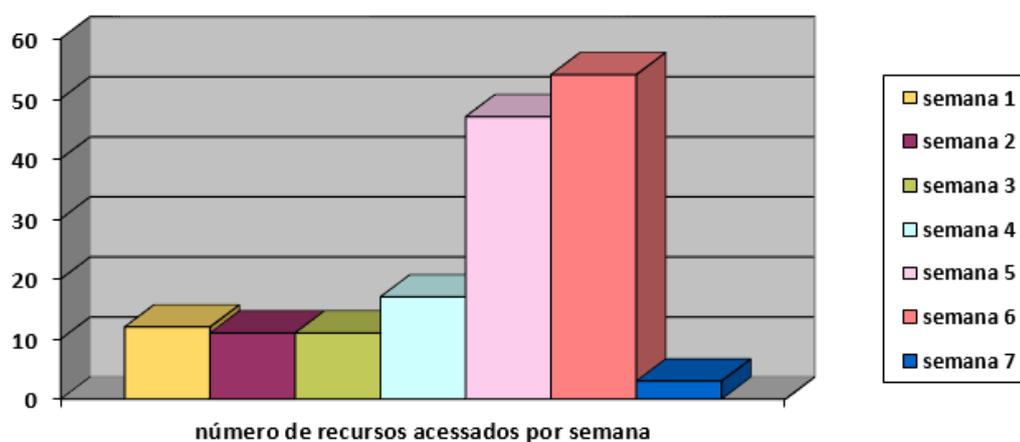
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observa-se que, em todas as semanas foram registrados dias com acesso, tendo um aumento gradativo nas mais próximas da finalização do curso, sendo a sexta, a de maior registro, com acesso diário. Pode-se assim dizer que, houve uma preocupação em não deixar para a última semana o acesso ao material e às atividades, embora pela densidade da temática e sendo um curso de pequena duração, o planejamento como processo autorregulado definiria os acessos com

mais distribuição nas primeiras semanas. Um planejamento mais delineado, equilibraria os dias de acesso, prevendo inclusive o tempo de descanso

No Gráfico 3, registra-se o número de acessos aos recursos disponíveis – roteiros de estudos, vídeos, atividades, fóruns de discussões, diários de formação, etc., por semana. Constata-se que houve uma exploração significativa dos recursos do ambiente virtual, em cada semana. Sendo, a sexta de maior número recursos acessados.

Gráfico 3 - Número de recursos acessados por semana



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pelos gráficos, observa-se minimamente um traçado de planejamento. Embora somente um participante tenha realizado todas as tarefas propostas – não estavam obrigados a fazê-lo, uma vez que a decisão de realizar cabe ao sujeito agente – os demais participaram em pelo menos 75% do curso. Não se registram aqui, desistências. Registra-se a escolha de fazer ou não fazer.

Ao analisar os dados, algumas conclusões nos são possíveis fazer, ainda que provisórias, porque “Tudo passa e tudo fica - porém o nosso é passar, - passar fazendo caminhos - caminhos sobre o mar”, diz ainda Machado, o poeta que se entrelaça como o fio narrativo e descritivo dessa dissertação. Os caminhos sobre o mar são construídos e reconstruídos a cada mover das ondas, mas não podemos ignorar quanta beleza existe nelas, mesmo que tão imprevisíveis.

4.6 Os achados do caminho, ainda que provisórios

Ao caminharmos para o encerramento dessa jornada, retomamos uma vez mais os versos de Machado. Dessa vez, exercendo a condição de sujeito que escreve sua história e mesmo sem a licença do poeta, acrescenta aos seus versos nova métrica e assim lhe diria: Machado, fez-se o caminho. Fez-se o caminho que decidimos andar.

Sabemos que o caminho é provisório, mas é norteador também, traz referências necessárias para alargar a percepção de novos caminhos e é sobre os achados que esse caminho nos proporcionou, que desejamos fazer ponderações.

Partimos dos objetivos traçados para essa pesquisa, vale resgatá-los nesse ponto. Tivemos como objetivo geral: analisar em que medida, um curso de formação continuada sobre o constructo da Autorregulação da aprendizagem, favorece aos participantes, possibilidades de mudanças em suas práticas pedagógicas, com vistas a promovê-la como estratégia de permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica. Os objetivos específicos ficaram assim constituídos: i) elaborar e ofertar o curso de formação continuada de professores sobre o constructo da Autorregulação da Aprendizagem; ii) construir um referencial teórico em que se articule a prática docente aos processos autorregulatórios da aprendizagem como caminho para a permanência e o êxito na EPT; iii) aplicar e analisar os instrumentos de coleta dos dados; iv) desenvolver um produto educacional como contribuição à comunidade acadêmica da EPT.

Se considerarmos tão somente a objetividade das respostas às questões apresentadas nas coletas de dados, poderíamos dizer que foram parcialmente alcançados, pois ao final três participantes completaram a jornada. Contudo, se olharmos o silêncio como registro para escuta, veremos que os objetivos foram amplamente alcançados.

Faço lembrar que nos posicionamos como sujeitos que percebem o mundo e que o interpretamos a partir de nossas histórias. Embora buscando o rigor da ciência, não podemos esquecer que diante de tantas possibilidades, escolheremos algumas

que nossa capacidade se aventura a fazer e certamente, cada sujeito poderá elaborar sua própria síntese.

Começamos então por dimensionar que possibilidades de mudança na prática docente a ARA poderia prover. A condição de mudar é uma decisão do sujeito, do sujeito agente. Mas, ela pode começar pela internalização dos conceitos, pela motivação de conhecer mais. Consideramos que essas duas dimensões estiveram presentes nas respostas dos participantes da formação. Se não revelaram quais sentidos para mudança em suas práticas, deixaram subentendido que está em processamento, nesse sentido, retomo à fala de Sanhaçu,

Vem com o tempo, é basicamente o que diz Gervásio em sua sexta carta "Ser bom aluno não é uma inevitabilidade genética. As pessoas não nascem bons alunos, aprendem a sê-lo". Da mesma forma é o docente. A docência vem com as experiências do dia a dia do professor em sala de aula.

A mudança vem com a vivência dos nossos saberes, que começa no plano das ideias, de dentro para fora, pois são as crenças que influenciam a disposição de mudar, que geram o compromisso consigo mesmo e com o outro.

Pensando ainda na condição de mudança proporcionada pela participação no curso de formação, consideremos a estruturação dada à composição dos módulos, das atividades do curso. Pelas ferramentas diário de formação e fórum de discussões, objetivamos convidar os participantes a expor suas ideias e percepções sobre a ARA, suas práticas, o êxito escolar e outros tópicos. Vimos que houve pouca participação nos fóruns, deixaremos para abordá-los considerações finais. Contudo, a adesão aos diários foi significativa.

Em suas respostas sobre que concepções de educação norteiam sua parte, pudemos perceber aproximação com concepção endógena de educação. Vimos contudo que nas ações planejadas, o comando diretivo é do professor. Esse é o grande problema que os Institutos Enfrentam: teoria e práticas divergentes. Se os Institutos desejam de fato uma EPT promotora de saberes, articulada com os arranjos produtivos locais, necessitara de formações continuadas em que o professor tenha o espaço para a reflexão, espaço de fala. A Autorregulação da aprendizagem pode ser uma excelente estratégia para esse fim

Retomemos aos ditos de Veiga Simão (2004), de que a reflexão é uma forma de o professor não só ganhar *insight* sobre si mesmo, suas crenças e suas experiências, mas também de perceber o papel que ela exerce nas suas ações e no seu pensamento, incluindo assim, sua consciência como aprendiz. Pelas escritas nos diários, foi possível perceber que a metacognição ganhou espaço na pauta dos docentes. Podemos dizer então que a condição de mudança para pelo exercício da reflexão.

A temática da Ara não é algo para ser esgotado em uma formação, mas para produzir reflexões, instiga o conhecimento. Os professores têm o desejo de mudar, mas não a mudança imposta. Eles têm a capacidade de julgar, analisar e escolher. Assim, a mudança que se processa, é aquela que emerge do sujeito. A mudança não será por decreto. Decretos? Vimos muitos ao longo da história da Educação Profissional e Tecnológica. Eles passam. Então, para a mudança nas ideias, é necessário o espaço do debate, do encontro das vozes, dos sentidos, muito mais do que listas de conteúdos.

Importa registrar que mesmo não tendo nenhum conhecimento inicial sobre a ARA, se perceberam como utilizando algumas estratégias de Aprendizagem Autorregula, como vimos em algumas respostas. É a tomada de consciência que orienta inicialmente para a promoção da ARA. Ao ser inserido na formação sobre a dupla vertente, a de professor e a de aluno, ele resignifica sua aprendizagem e dá sentido à sua prática. O êxito não será somente do aluno, mas dele próprio, compreendendo o exercício da autorreflexão, que leva ao autoconhecimento e portanto, de decisão. É o exercício da agência do sujeito que se realiza em sua aprendizagem e não terceiriza essa responsabilidade.

Percebe-se pelas respostas dos professores, a presença do conhecimento declarativo em relação aos constructos da ARA. Esse é o caminho da autorregulação, planejar, executar, avaliar que muitos ciclos precisam rodar para sua formação.

Xexeu não participou de algumas atividades do ciclo final. Observemos essa resposta:

Os Processos autorregulatórios da aprendizagem influenciam na minha prática docente, à medida que na relação de estudos com os meus alunos, há uma interação na qual, ao mesmo tempo que ensino, também aprendo. É um processo de retroalimentação no qual minha prática docente apresenta uma continuidade, onde o passado sempre contribui com o presente, potencializando cada vez mais a minha prática docente, e desse modo, contribuindo de maneira eficaz para o processo ensino-aprendizagem

O que a resposta de Xexeu nos diz? Não ter cumprido todas as tarefas, todas as leituras o desqualifica como exitoso? Certamente que não. Sim, Xexeu obteve êxito. Os materiais e atividades que compunham o ambiente virtual, tratavam do mesmo tema em situações diferentes: mídias, textos, fóruns, diários etc., portanto ele pode escolher o que fazer, exercendo a capacidade de escolha. Ao promover a ARA, também nos aproximamos de uma educação humana integral como podemos ver pelo já exposto, pois tratamos do sujeito que tem consciência de suas ações e sabe a consequência de suas escolhas. Isso implica em responsabilidades.

A condição de ser agente ainda nos intimida. Passamos muito tempo sendo ensinados a calar, a falar somente com permissão. Também ensinamos assim em muitas ocasiões. Pode ser difícil ouvir nossas próprias vozes ou expressar nossas ideias. As vezes não nos reconhecemos: “eu disse isso mesmo”? Tudo leva tempo, se não fosse assim, estaríamos reproduzindo o que buscamos combater.

Na efetivação do curso de formação *on-line*, a prática autônoma, última fase do modelo de aplicação da ARA, não foi efetivamente implementada. Os motivos foram expostos nas notas introdutórias dessa investigação. Curica, registrou em uma de suas falas: “precisamos ir para prática”. Certamente que implementá-la, agregaria ao caminho uma variedade de espécies, o que resultaria em um colorido especial. Contudo, a limitação pode ser vista como a possibilidade de um novo caminho. Enquanto o novo não vem, podemos refletir um pouco no aprendido nessa caminhada. O capítulo 5, o último e tem essa finalidade: compartilhar!

5 COMPARTILHANDO O APRENDIDO NO CAMINHO

Conversas Autorregulatórias sobre o Ensinar e o Aprender na Educação Profissional e Tecnológica é um Produto Educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Trata-se de um curso *on-line* de formação continuada para professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, com vistas à promoção dos princípios de Autorregulação da Aprendizagem, como estratégia de ensino e aprendizagem contribuinte para a permanência e o êxito do aluno.

A fim de proporcionar o entendimento sobre sua aplicação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, bem como os motivos que o justificam, importa narrar as circunstâncias de sua origem.

Instigados pelos estudos de Figueirêdo, Pereira e Oliveira (2015), de Silva (2017), de Zago (2018), que evidenciavam o distanciamento entre o proposto como finalidade e objetivos para os Institutos Federais – IFs, nos documentos oficiais de criação e a vivência dessas proposituras no seio institucional, principalmente nas bases fundantes da EPT e ainda, pelos indicadores de eficácia acadêmica dos cursos do Ensino Médio Integrado – EMI sinalizando que num ciclo de formação finalizado no ano de 2017, de 39.932 matriculados, em toda a Rede Federal, somente 56%⁴⁹ concluíram o ciclo, definimos como questões norteadoras da pesquisa duas interrogativas: Como promover na Educação Profissional e Tecnológica uma prática pedagógica que integra saberes? Que favoreça o papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem, possibilitando-lhe a permanência e o êxito escolar?

Assim, partindo das questões norteadoras e do conhecimento sobre as concepções da Autorregulação da Aprendizagem - ARA, adquiridos em um curso de pós-graduação, entendemos como possível a articulação entre as proposituras da Ara e a prática docente propositiva da educação humana integral. Essa intercessão define-se pela concepção de homem postulada por Bandura (1986), criador da

⁴⁹ Dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, em julho de 2018.

Teoria Social Cognitiva - TSC sob a qual se assentam os fundamentos da Autorregulação da Aprendizagem. Segundo o autor, ao homem é dado o papel de agente, podendo com seus atos influenciar os acontecimentos e se envolver de forma proativa em seu próprio desenvolvimento.

Como agente, o sujeito desenvolve capacidades autorregulatórias que o conduz a uma aprendizagem mais autônoma e ativa, fazendo uso de estratégias que integra fatores comportamentais, pessoais e ambientais para maximizar sua aprendizagem. Contudo, Bandura (2008) ressalta que a agência humana não é uma característica inata ao ser humano. Tornamo-nos agentes, mediados pelo processo de interação social.

Silva e Silva (2015), pesquisadoras brasileiras da TSC, destacam que como agente de sua aprendizagem, o sujeito compreende que aprender não está restrito ao acúmulo de informações e procura atribuir significado ao conhecimento que vai adquirindo, sejam eles escolares ou não. Planejar, definir estratégias, imaginar os possíveis resultados, organizar-se frente às necessidades e obstáculos refletindo sobre todo o processo, são capacidades humanas básicas que permitem aos sujeitos a tomada das rédeas da própria vida e seguir adiante para alcançar as metas propostas.

Por esse breve extrato da visão de homem que fundamentada pela Teoria Social Cognitiva, tanto quanto as concepções da formação humana integral, refutam as perspectivas mecanicistas de ser humano, ao mesmo tempo que consideram o desenvolvimento humano não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do afetivo e do social percebendo o sujeito como aquele que age sobre o mundo e sobre si mesmo.

Dessa forma, pelo referencial da TSC, segundo Veiga Simão (2004), a prática docente deve trilhar um caminho de revisão e de ressignificação da compreensão da prática pedagógica, não mais centrada na transmissão de conhecimentos, mas tomada como mediadora do processo formativo. Nessa perspectiva, o professor passa a ser considerado como alguém que constrói e reconstrói sua atuação, conforme as necessidades, as experiências, os percursos e as exigências da

profissão, num exercício da docência, se acordo com Veiga Simão e Frison (2013, p. 14), mais dinâmico, intencional planejado, menos diretivo e portanto mais complexo, como é entendido o constructo da ARA,

Dinâmico - porque se estabelece e se firma em uma nova relação entre professor e aluno, na qual se partilham ações, planejamentos, objetivos que se busca alcançar em determinado período de tempo. Intencional - porque tem uma meta a ser buscada tanto pelo professor quanto pelo aluno e, para atingir essa meta, é preciso organizar um planejamento, o qual passa a dirigir a ação. Planejado - porque não basta saber aonde se quer chegar, é necessário saber como se pode obter o que se quer buscar e avaliar, para sopesar os resultados. Complexo - porque está relacionado a múltiplas intenções, valores, contextos e pressões sociais (grifos nossos).

Nessa perspectiva, o professor torna-se sujeito de sua prática, como deve ser o aluno sujeito de sua aprendizagem. A esse respeito Rosário (2004, p.11) assinala que todos devem ser ativos e é importante ao professor o conhecimento das estratégias de aprendizagem e que as utilize dentro e fora da escola. Se os alunos pensam sobre e entendem o processo de estudar, isso facilitará o sucesso não só na escola, mas também na vida, pois “não aprendemos quando nos ensinam ou quando escutamos, mas sim quando adaptamos, quando recriamos esses significados. Aprender é sempre um trabalho do autor”.

Diante de tais considerações, a compreensão de que a ARA tinha uma contribuição importante para o desenvolvimento de práticas docentes contextualizadas às bases conceituais da EPT, em especial ao desenvolvimento da formação humana integral, tomou forma: um curso de formação continuada para os professores, cujo processo de desenvolvimento descreve-se a seguir.

5.1 Conversas Autorregulatórias sobre o Ensinar e o Aprender na Educação Profissional e Tecnológica

Parte constituinte da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, o Produto Educacional – PE, caracteriza-se como ferramenta pedagógica, elaborada “pelos profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica” (FREIRE, GUERRINI e DUTRA, 2016, p. 102).

Trata-se de um curso de formação continuada de professores sobre os processos de autorregulação da aprendizagem. Desenvolvido como um círculo de conversas. Cada ciclo, um total de 3, apresenta a autorregulação da aprendizagem - ARA a partir de uma perspectiva: i) os fundamentos teóricos; ii) o contexto educativo e iii) a prática docente.

Questões problematizadoras permitem ao docente participante, o exercício da metacognição em uma dupla vertente: de quem ensina e de quem aprende. Fundamenta-se essencialmente, numa estratégia para a promoção dos princípios da ARA no seio acadêmico, como um caminho para a permanência e o êxito do aluno na Educação Profissional e Tecnológica. O delineamento do curso, sua fundamentação teórica, aplicação e como se integrou a pesquisa foram descritos no capítulo 3 dessa dissertação.

Segundo Kaplún (2003), a produção do PE deve ser orientada por três eixos temáticos: i) o eixo conceitual: trata-se da temática geradora de experiências de aprendizado; ii) o eixo pedagógico: articulador principal de um material educativo, é o delineamento do itinerário formativo proposto em razão do seu público alvo e das aprendizagens pretendidas; iii) o eixo comunicacional: diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo.

Conscientes desse direcionamento, a produção do Produto Educacional desenvolvido (Apêndice A), seguiu as etapas apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 - Etapas de desenvolvimento do Produto Educacional

| ETAPAS | DETALHAMENTO | PRODUTO |
|------------------------------|---|---|
| Planejamento | <ul style="list-style-type: none"> Definição dos temas relevantes para o curso de formação; levantamento do material bibliográfico de acordo com os temas; estruturação do modelo da formação, da metodologia e das atividades; definição das categorias de avaliação da formação. | Plano de formação Roteiros de estudos Questionário de avaliação da formação |
| Construção do Produto | <ul style="list-style-type: none"> Elaboração da sala virtual contemplando o referencial teórico, as atividades e instrumento de avaliação | Sala virtual de aprendizagem para análise |

Continua

Continuação

Quadro 12 – Etapas de desenvolvimento do Produto Educacional

| ETAPAS | DETALHAMENTO | PRODUTO |
|----------------------|---|---|
| Implementação | <ul style="list-style-type: none"> • Realização do pré-teste objetivando melhorias na estruturação do ambiente virtual e na clareza das questões para discussão e reflexão • Disponibilização da sala virtual para o acesso aos participantes da formação | Sala virtual de aprendizagem disponível para acesso aos participantes, após melhorias nas ferramentas fórum de discussão e diários de formação, com ampliação do tempo para formação. |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização na sala virtual do questionário de avaliação da formação | contribuições dos participantes para melhoria do PE |

Fonte: Elaboração própria (2019).

Importa destacar a realização do pré-teste na fase de implantação. Considerando o caráter totalmente *on-line* da formação, antes de disponibilizar o acesso aos participantes, num estudo preliminar, com o objetivo de: i) analisar a clareza das questões apresentadas para os fóruns de discussões e para reflexões nos diários de formação; ii) de avaliar o tempo quanto a realização das leituras e atividades propostas; iii) de melhorar o *layout* da sala virtual, o ambiente virtual de aprendizagem foi disponibilizado por duas semanas para um grupo de três professores que puderam livremente acessá-lo e manifestar suas considerações sobre os itens mencionados.

Assim, pelo pré-teste, constatamos que o tempo para realizar as leituras e atividades propostas na formação, necessitaria ser maior do que as 4 semanas previstas inicialmente, pois durante essa etapa, o *Moodle* ficou indisponível por 1 dia pela necessidade de manutenção, houve falta de energia no bairro de um dos participantes, o que o impediu de acessar o ambiente virtual e conseqüentemente de realizar as atividades no tempo em que dispunha para tal. Essas constatações foram suficientes para a ampliação do tempo da formação em mais 2 semanas. Assim, o curso ficou disponível no período de 18 de julho a 31 de agosto de 2019.

Além do fator tempo, outras alterações importantes foram sugeridas na estruturação do ambiente virtual: a inserção de *banners* de chamada para cada ciclo, diversificação das fontes nos textos inseridos nos fóruns de discussões e nos diários

de formação, considerando também o tamanho e cor, a fim de torná-los mais atrativos e ainda, a inserção de figuras para quebrar a linearidade textual. Nenhuma manifestação no estudo preliminar foi feita quanto a falta de clareza nas questões norteadoras apresentadas nos fóruns ou nos diários de formação.

O material virtual disponibilizado para leitura, as atividades propostas, os recursos e instrumentos utilizados e as discussões e reflexões sugeridas em cada ciclo, as cartas de Gervásio ao seu Umbigo selecionadas para essa formação, atenderam a um planejamento de promoção de autorregulação da aprendizagem com base no modelo cíclico de Rosário (2004) em que são previstas as etapas de: modelação, prática guiada, interiorização e prática autônoma⁵⁰.

De acordo com o modelo de Rosário, a fase de modelação configurou-se, ainda que sutilmente, a partir da leitura do material virtual disponibilizado. Da prática guiada, pelo ensino direto das estratégias e a resolução das atividades propostas nos roteiros de estudos. Da interiorização e prática autônoma através das reflexões e discussões propostas nos fóruns e diários de formação que resultaram em pequenas narrativas autorregulatórias, embora essa última, não tenha sido desenvolvida de fato, uma vez que implicaria em outros desdobramentos para a pesquisa, conforme mencionado nas considerações introdutórias dessa dissertação, em esclarecimento sobre o redirecionamento dos objetivos propostos para a investigação.

5.2 Avaliando o produzido no caminho

Como vozes que pertencem ao caminho, os pássaros (grifo da autora) dessa pesquisa foram convidados a apresentarem suas percepções sobre o curso de formação *on-line* Conversas autorregulatórias sobre o ensinar e o aprender na Educação Profissional e Tecnológica, Produto Educacional desenvolvido no âmbito desse estudo, situado na linha de pesquisa 1 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

⁵⁰ Cf. notas no capítulo 2, nos tópicos 2.3.1.1 e 2.3.1.1.1

A partir de um conjunto de questões abertas, expressaram suas opiniões sobre diversos aspectos do processo formativo, estruturadas a partir das orientações dadas por Ruiz et al. (2014) sobre a validação de materiais educativos por meio de entrevistas individuais, coletivas ou grupos de discussão. Sugerem a organização de um guia de perguntas a partir de cinco componentes: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

Dos 7 participantes do curso de formação *on-line*, 3 manifestaram suas impressões e seus comentários foram agrupados de acordo com as categorias de análises, dadas a priori, considerando os propósitos da avaliação: i) objetivos da formação, ii) interesse em aprofundar conhecimentos, iii) material disponibilizado, iv) tempo suficiente, v) atividades propostas, vi) fórum de discussão, vii) diário de formação, viii) significação da temática para a prática docente, ix) temas que despertaram interesse, x) contribuições e sugestões. Assim, apresentamos na sequência, as categorias de análises, resultados e análises.

5.2.1 Categoria de análise – objetivos da formação.

A questão proposta para essa categoria foi: Você considera que os objetivos dessa formação foram atingidos? As respostas afirmam que os objetivos foram alcançadas, conforme demonstrado no Quadro 13 .

Quadro 13 - Comentários sobre os objetivos da formação

| Participantes | Comentários |
|---------------|---------------------------------|
| Sanhaçu | “Com absoluta certeza que sim.” |
| Curica | “Certamente!” |
| Arara | “Sim.” |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

5.2.2 Categoria de análise - interesse em aprofundar conhecimentos

A questão proposta para essa categoria foi: A formação despertou e manteve seu interesse em aprofundar estudos sobre os temas abordados? As respostas também foram pautadas na positividade. O Quadro 14, sintetiza os comentários.

Quadro 14 - Interesse em aprofundar conhecimentos sobre a ARA

| Participantes | Comentários |
|---------------|---|
| Sanhaçu | “Sim. A interlocução com o personagem Gervásio foi muito produtiva. Desde o momento em que passei a dialogar com o autor, as sensações de “estar perdida” e de tudo ser “novidade”, trazidas pelo Gervásio, propiciou a comparação, a autorreflexão sobre a responsabilidade e o encaminhamento para um futuro melhor”. |
| Curica | “Sim, pois nunca aprendemos o suficiente, sempre precisaremos de mais conhecimento.” |
| Arara | “Sim.” |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

O destaque feito, foi para as cartas de Gervásio ao seu Umbigo, disponibilizadas para leitura no ciclo 4. Sanhaçu registra que o diálogo com o autor, Gervásio, ajudou-a a não “estar perdida”. Ao longo da formação, também há o registro positivo sobre o conhecimento da ARA: “estou gostando do que tenho visto até aqui”; “fantástico, esse tema da autorregulação”. Na guia, Fechando o ciclo, na aba Para saber mais, no ambiente virtual de aprendizagem, foram disponibilizados materiais para aprofundamento do tema. O acesso a eles foi pequeno, mas demonstra que houve o interesse pela temática.

5.2.3 Categoria – material disponibilizado

Essa categoria teve como questão de avaliação: O material disponibilizado foi apropriado para o desenvolvimento dos objetivos propostos? Conforme demonstrado pelo Quadro 15, os comentários apontam conformidade entre o material e o desenvolvimento dos objetivos.

Quadro 15 - Comentários sobre a adequação do material aos objetivos da formação

| Participantes | Comentários |
|---------------|--|
| Sanhaçu | “Talvez haja outro material, mas o apresentado é de excelente qualidade. As Cartas de Gervásio, as quais não tinha conhecimento, levou-me às mais diversas reflexões. As oferta de estratégias, além da narração de sua trajetória pessoal e a concordância com as dicas do Umbigo (Carta dois e Carta quatro) são muito interessantes.” |
| Curica | “Sim, adequado e suficiente para aguçar a busca de mais.” |
| Arara | “O material sim, porém houve dificuldade para o entendimento da metodologia usada para respostas às atividades.” |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

A resposta de Curica enfatiza o desejo de buscar conhecer mais. Arara faz referência à metodologia usada para respostas às atividades. Dois recursos do ambiente virtual foram utilizados como ferramentas para essa finalidade: os fóruns de discussões e os diários. Embora Arara não tenha especificado a dificuldade encontrada, convém rever o procedimento metodológico a fim de viabilizar maior compreensão do mesmo.

5.2.4 Categoria – tempo suficiente

A questão propositiva para essa categoria foi: O tempo disponibilizado para a formação foi suficiente para atender ao proposto nos roteiros de estudos? Embora, as afirmações sobre a adequação ser predominante, importa considerar a sinalização para ampliação do tempo para esse processo formativo, considerando as etapas a serem desenvolvidas, conforme sugere Arara. O quadro 16, agrega as respostas dessa categoria de análise.

Quadro 16 - Comentários sobre o tempo e as atividades

| Participantes | Comentários |
|---------------|--|
| Sanhaçu | Suficiente. |
| Curica | Se planejar, como respondido em uma das avaliações, o tempo é suficiente. Para quem não tiver foco, nenhum será. |
| Arara | Como foram várias etapas, acredito que um pouco mais de tempo seria necessário. |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

5.2.5 Categoria de análise – Atividades propostas suficientes para o entendimento do constructo da autorregulação da aprendizagem

Buscando conhecer se a formação oportunizou, ainda que minimamente, o entendimento do constructo da autorregulação da aprendizagem, formulou-se a seguinte questão avaliativa: as atividades propostas foram suficientes para um entendimento do que é a promoção das estratégias de autorregulação da aprendizagem? As respostas acenam favoravelmente às atividades propostas como suficientes para o entendimento das estratégias autorregulatórias da aprendizagem, como evidencia o Quadro 17.

Quadro 17 - comentários sobre as atividades propostas e a promoção da ARA

| Participantes | Comentários |
|---------------|---|
| Sanhaçu | As atividades foram bastante claras e apropriadas para entender o propósito da autorregulação da aprendizagem. A escola hoje precisa atender às necessidades dos estudantes, transcender a mera transmissão dos conteúdos e oportunizar o desenvolvimento de estratégias para que possam aprender de forma autônoma ao longo da vida. |
| Curica | Sim |
| Arara | Sim |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

5.2.6 Categoria de análise – Diários de formação

O uso dos diários de formação como espaço para registro das reflexões proposta ao longo do curso de formação, foi intenso e necessário aos objetivos a que se propunham. Assim, para avaliar sua adequação, formulou-se a seguinte questão: Em que medida o uso do diário de bordo mostrou-se adequado para a prática da autorreflexão? As manifestações favoráveis podem ser conferidas no Quadro 18.

Quadro 18 - Comentários sobre os diários como registros da autorreflexão

| Participantes | Comentários |
|---------------|--|
| Sanhaçu | Ótimo. A partir do momento que se registra suas reflexões, dúvidas, apontamentos e rotina de estudos, dentre outras funções, você traçou um planejamento de atividades a serem executadas. |
| Curica | Em tudo. Quando escrevemos sobre nós mesmo, ao ler refletimos e lembramos reconstruindo novas ideias. |
| Arara | Interessante, pois é um momento que paramos para refletir sobre nossas práticas pedagógicas. |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

5.2.7 Categoria – Fórum de discussão

Uma das ferramentas assíncronas de comunicação virtual, pretendida como instrumento da ação dialógica, os fóruns não tiveram muita adesão. Para essa categoria, buscou-se saber: Em que medida lhe pareceu adequado o uso do fórum de discussões? Duas respostas foram registradas nessa categoria, conforme demonstrado no Quadro 19.

Quadro 19 - Comentários sobre a adequação do Fórum de discussões

| Participantes | Comentários |
|---------------|---|
| Curica | Precisamos utilizar mais esta ferramenta, mas talvez não estejamos tão preparados |
| Arara | O fórum é interessante, no entanto precisamos dessa cultura para a prática |

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa (2019).

As respostas dos participantes evidenciam a ferramenta como interessante, mas registram limitações para o uso, relacionando-as à falta de preparo e a não ainda uma prática da cultura dos professores.

5.2.8 Categoria – significação da temática para a prática docente

Objetivando alargar o entendimento sobre a relevância da autorregulação da aprendizagem na prática docente, a questão formulada para essa categoria foi: A temática abordada na formação, foi significativa para o desenvolvimento de sua prática docente? O quadro 20, sintetiza as respostas.

Quadro 20 - Significação da ARA para a prática docente

| Participantes | Comentários |
|---------------|--|
| Curica | Sim, porém devemos sair mais do teórico e aplicar as nossas escritas e ideias, mesmo que seja desafiador e complexo. |
| Arara | Sim. |

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa (2019).

5.2.9 Categoria – Temas de interesse

O Quadro 21 registra os comentários sobre os temas que despertaram maior interesse na formação.

Quadro 21 - Comentários sobre os temas de interesses

| Participantes | Comentários |
|---------------|---|
| Sanhaçu | O conteúdo tratado no ciclo 3: a promoção dos processos de Autorregulação da Aprendizagem; o sujeito que aprende: o exercício da agência humana; as Cartas de Gervásio, a carta de maior identificação na minha concepção foi a Carta quatro, sobre tempo e a procrastinação. |
| Arara | Sim. Acreditamos que todos os temas foram importantes, pois são complementares |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

Registra-se aqui, a percepção de que todos os temas são importantes, o que revela o interesse pelo conteúdo, mas mesmo com poucos respondentes, a temática da agência humana e procrastinação foram destacadas, um indício de que os conteúdos tratados despertaram o interesse pelo tema.

Ao longo da formação, outras falas foram registradas sobre o interesse nos temas da ARA: os vídeos apresentados, o material teórico, etc.

5.2.10 Categoria – Contribuições e sugestões

Os registros apresentam como contribuição, a continuidade da formação, estendida a outras pessoas e até a inclusão da autorregulação da aprendizagem nas disciplinas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. O Quadro 22, apresenta as contribuições registradas.

Quadro 22 - Sugestões de melhorias ao curso de formação *on-line*

| Participantes | Comentários |
|---------------|---|
| Sanhaçu | Sugestão inserir a autorregulação da aprendizagem para as disciplinas dos cursos do IFAM. Acreditar que possa ser realizado um trabalho processual de consciência sobre os mecanismos do aprender, das ações pedagógicas e da complexidade do contexto em que se está inserido. |
| Curica | Que seja disponibilizado para que mais pessoas possam reviver reflexões acerca de sua prática pedagógica. |
| Arara | Os conteúdos são necessários para dar segurança aos docentes, para que também possam repassar essa segurança aos seus alunos. |

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

Registra-se assim, que o interesse pela temática da ARA alcançou proporções de expansivas a outros fóruns. Entendemos que as respostas trazidas a essa avaliação validam o Produto Educacional como recurso para uma formação de que se pretenda a ARA como um caminho para a permanência e o êxito na Educação Profissional e Tecnológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NARRATIVAS DE UM CAMINHANTE

Começar um caminho como esse, mesmo com a flexibilidade caracterizada à pesquisa qualitativa, implica em protocolos que necessitam ser cumpridos. Ao nos aventurarmos pelo caminho da promoção da Autorregulação da Aprendizagem, na Educação Profissional e Tecnológica vislumbrando a permanência e o êxito do aluno, definimos objetivos a partir de questões norteadoras, construímos um Produto Educacional – PE, mas sobretudo, construímos histórias. Histórias paralelas que não são narradas no tecido do texto científico. Nesse caso, a minha história.

As reflexões que pude fazer como formadora e pesquisadora me levaram ao autoconhecimento dos meus distratores internos que busquei ao longo desta escrita superá-los. Um distrator que não havia me dado conta até então, do quanto vivenciei situações limites por não enfrenta-lo chama-se perfeccionismo. Um dos principais tormentos de quem o vive é o tempo. Todo o tempo do mundo é insuficiente para vencê-lo. Páginas escritas e reescritas. Apagadas, ficam cheias outra vez para logo tornarem-se brancas e assim, não há tempo para nada.

Diante de tudo, fiz um plano, tracei metas. Fiz acordos comigo mesma: escreveria sem apagar nada até finalizar 5 páginas. Sem apagar nada. Depois de 5 páginas, poderia revisar, mas de modo que ficasse pelo menos 50% das ideias. Não, não foi fácil, foi desafiador. Consciente, apropriei-me das estratégias autorregulatórias. Produzi, enfim. Estou em reconstrução, mas esse é o meu caminho.

A perspectiva de êxito moveu-nos na direção da Autorregulação da Aprendizagem – ARA. Não é e nunca foi, intenção dessa pesquisa apresentar-se como receita para o sucesso. O sucesso é uma construção de muitos caminhantes e dá-se no caminho, como já sabemos e essa é uma possibilidade de trilha, possível de realização, pautada no desejo de caminhar de cada sujeito: do aluno, do professor, da instituição. Cada um com suas vicissitudes e idiosincrasias, sonhos, afetos, que assumindo sua agência – termo bem significativo da Teoria Social Cognitiva – podem construir para melhores resultados na escola e na vida. Nada está dado. Está posto, a decisão é de cada um.

Como vimos, um projeto iniciado no decurso de seu desenvolvimento, pode ser redefinido. Faz parte do caminho. Redefinimos objetivos, estratégias e o resultado, compreendemos como um indicador de que escutas e conversas são necessárias para num movimento do desejo, construirmos nossas narrativas, o que implica na oportunidade de criar espaços democráticos para a formação de professores.

Pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a qualquer tempo, sem nenhum ônus, o participante teve garantido o direito de não participar da pesquisa. Alguns deixaram de realizar parte das atividades como vimos, mas cremos que completaram o caminho, o seu caminho, o caminho possível para aquele momento e pelo manifesto ao longo da formação, sentiram-se no desenvolvimento dessa jornada de conhecimento.

A avaliação do Produto Educacional, indica que atende aos objetivos de sua propositura, apresentando adequação metodológica, estrutural, dos recursos pedagógicos e proporcionou aos participantes interesse na temática. As contribuições apresentadas, são sugestões de partilhá-lo em outros espaços e formas.

Como ações decorrentes dessa pesquisa, pensamos em algumas possibilidades: i) alargar o eixo de oferta de cursos de formação continuada sobre os processos autorregulatórios da aprendizagem, conforme sugerido na avaliação do Produto Educacional; ii) desenhar uma oferta piloto do constructo da ARA aos alunos dos cursos do Ensino Médio Integrado e aos ingressantes nos cursos superiores, afim de posteriormente, definirmos que caminhos a Autorregulação da Aprendizagem pode ter no Instituto Federal do Amazonas como uma estratégia para o êxito na EPT, o que resultaria em novos percursos investigativos.

Isto posto, cabe ainda algumas considerações. As falas de Arara e Curica sobre a ferramenta fórum: “Talvez não estejamos tão preparados”, “precisamos dessa cultura para a prática” abrem inúmeras possibilidades de análise, nos induz a algumas reflexões: de que preparo se está falando? De que cultura? Seriam essas expressões de tanto tempo de mordada que vivemos ao longo da nossa vida escolar? O que considerar como não preparo? Receio de dizer o que pensa? O confronto das

ideias? Do diálogo? Do compartilhar saberes sem a métrica do certo ou errado? Pelo não dito, podemos inferir que o mesmo acontece com nossos alunos quando lançamos questões em sala de aula e o silêncio é a resposta, motivado por pensamentos como: se tiver errado? Não gosto de discussão!

Podemos inferir que a familiaridade com o diálogo problematizador, crítico, assertivo, que propicia a construção coletiva, que nos coloca na condição de sujeito, ainda é um desafio a ser vencido em nossa cultura escolar? Ter as respostas parece ser mais promissor do que ter as perguntas e isso não é dado, é construído, um desafio ainda posto à formação humana integral que deve estar em cada um de nós: no professor, no aluno, na instituição.

Essa sem dúvida é uma reflexão necessária e urgente para a EPT, se buscamos a formação de professores ou de alunos que problematizem, construam-se socialmente, nas ações dialógicas e humanas, precisamos mudar nossa maneira de gerir essas formações. A ARA tal qual, o desenvolvimento de uma formação humana integral é complexa. Como expresso no corpo teórico desse estudo, não é um conjunto de regras apenas a serem seguidas, é um processo formativo onde a agência do sujeito começa com ele mesmo.

Retomando às narrativas iniciais sobre as concepções de educação que fundamentam as práticas dos professores participantes, percebemos como já expresso anteriormente, a aproximação com modelos endógenos de educação. Os professores se preocupam com seus alunos e essa preocupação pode ser traduzida em algumas narrativas:

A nossa observação, mesmo empírica, ao longo dos anos no magistério e atuando na educação profissional, mostra-nos que a cada ano, os alunos ingressam mais jovens tanto na educação profissional de nível médio quanto na educação superior. Os cursos técnicos de nível médio, tecnólogos ou bacharelados, requerem uma identificação do aluno com a área pretendida, pois ele vai ter que desenvolver competências e habilidades que muitas vezes são novas, as quais ele ainda não teve essa experiência (ARARA, 2019)

Somos uma parte do processo de ensino-aprendizagem, devemos dar as condições favoráveis para que os discentes estejam no centro deste processo, e nós como um instrumento mediador do conhecimento e dos processos oportunizando a eles momentos de descobertas constantes e orientado quanto as dúvidas. (CURICA, 2019).

Muito interessante essa visão da autorregulação. Nesse momento percebo como é importante que o professor seja organizado na hora de ensinar. Sei que muitas vezes não fazemos assim, mas vale ressaltar que isso faz muita diferença para o aluno. Já ouvi muitos comentários do tipo: ele é um bom professor mas é muito bagunçado. Acho que não conseguimos ensinar ninguém sem que antes consigamos organizar nossos próprios procedimentos, digamos assim (BEIJA-FLOR, 2019).

Pelos relatos, todos temos o mesmo desejo, promover uma educação de excelência para além de conteúdos disciplinares.

Temos um caminho. A Autorregulação da Aprendizagem é um caminho, não a síntese, pois as práticas pedagógicas são, a cada momento, expressão das circunstâncias e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino. Mas pelo que vimos no desenvolvimento dessa pesquisa, seguimos acreditando que promovê-la pode levar a Educação Profissional e Tecnológica à construção de um caminho para a permanência e o êxito escolar e de uma formação humana integral e integrada em que as reflexões produzidas por esta pesquisa possam traduzir-se em novas versões de promoção da ARA.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Roberta G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Human Agency in Social Cognitive Psychology**. *American Psychologist*, v. 4, n. 4, p. 1175-1184, 1989.
- BANDURA, A. **A teoria social cognitiva na perspectiva da agência**. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp.69-95). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-222. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/09/13/o-narrador-consideracoes-sobre-a-obra-de-nikolai-leskov-walter-benjamin/comment-page-1/>. Acesso em: 31 de julho de 2018.
- BILHALBA, Larissa Pires. **O desenvolvimento dos conceitos científicos de Mecânica por alunos do curso de licenciatura em física: uma intervenção pedagógica alicerçada na teoria histórico-cultural da atividade e nas estratégias da autorregulação da aprendizagem**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_75061aee345f26661dc511961f8a9074. Acesso em: 02 de agosto de 2018.
- BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 2014, v.18, n. 3, 401-409.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 30 de março de 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. <<http://goo.gl/j4HnT7>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm >. Acesso em: 15 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12/07/2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: **Concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 13 de maio de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 de agosto 2018.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos Introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A Motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09- 36

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: GPEC/FE/Unicamp, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0103-2003201300040000700005&lng=en. Acesso em: 03 de setembro de 2018.

DORE, R.; LÜSHER, A.Z. **O fenômeno do abandono/evasão escolar: causas e consequências**. *Políticas, Sociedade e Educação*. Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147 - 176, dezembro, 2013.

DURÃES, Marina Nunes. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, 2009.

FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar**. 2013. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>. Acesso em: 11 abril 2018.

FONSECA, C.M.F.; COSTA, A. M. F.; NASCIMENTO, J. M. **Formação e saberes**

docentes na educação profissional: Um relato de experiência. In Revista Ensino Interdisciplinar, v. 3, nº. 07, Janeiro/2017. UERN, Mossoró, RN. Disponível em: [file:///D:/Downloads/2320-6238-1-PB%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/2320-6238-1-PB%20(3).pdf). Acesso em 12 de setembro de 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Observatório da prática docente:** um espaço para compreensão/transformação da prática docente. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3. Disponível em: <https://www5.usp.br/pesquisa/acervos-online/>. Acesso: 24 de outubro de 2018.

FREIRE, G.G., GUERRINI, D. e DUTRA, A. 2016. **O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais:** A Pesquisa na Formação Docente. *Porto das Letras*. V. 2, n.1, p. 100 – 114, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRISON, L. M. B. **Monitoria:** uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1, p. 133-153, jan./abr. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. **La Educación como hegemonia**. Trad. Fernando Mateo, México, Nueva Imagem, 1977.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUTIERRES, E.G; ROLIM, R.G. O financiamento da educação a partir do plano de ações articuladas (par) em municípios paraenses: regime de colaboração? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n.1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62667>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. **Círculos Dialógicos Investigativo-formativos:** uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Org.). *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo: Oikos, 2015b.

HATTIE, J., Biggs, PURDIE, N. (1996) **Effects of learning skills intervention on student learning:** a meta-analysis, *International Journal of Educational Research*, 11, 187–212.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo: a experiência de aprendizado**.

Comunicação & Educação, n. 27, p. 46-60, 2003.

KUENZER, A. **A escola desnuda**: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. *In*: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.A.; BUENO, M.S. (Org.). O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília, DF, Plano, 2002. p. 229-330.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOBO, R. L. et al. **Estudos sobre a evasão no Ensino Superior brasileiro – 2006 a 2009, com atualizações dos dados de 2013 a 2015**. Cadernos de Pesquisa, v.37, nº. 132, p. 641-657, set/dez. 2017.

LOPES, Maria I. Pesquisa em Comunicação: Formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Loyola, 2000.

MACHADO, A. Poesias Completas. Madri: Espasa-calpe, 1973.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, L.R.S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: **uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MIGUEL, R. R., RIJO, D., NOBRE LIMA, L. **Fatores de risco para o insucesso escolar**: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.46, n.1, 2012. (pp.127- 143)

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: **o desafio da pesquisa social**. *In*: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MORAIS, J. K.; SANTOS, M. G.; BRANDÃO, P. A. F. **O caminho dos professores na educação profissional**: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, V. 1, nº 12, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: **dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

NUNES, L. R (2003). Linguagem e Comunicação Alternativa: Uma introdução. Em

L.R. Nunes (Org.), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais, p. 1-13. Rio de Janeiro: Dunya.

OLIVEIRA, D. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 29 de abril de 2019.

OLIVEIRA, D. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 14.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PACHECO, E. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

PAJARES, F. **Overview of social Cognitive Theory and of self-efficacy**. 2002. Disponível em: <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

PAJARES, F., OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e autoeficácia**: Uma visão geral, Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), Teoria cognitiva: Conceitos básicos (p. 97-114). Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. **Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance**. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40, 1990. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1658991](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1658991). Acesso em 30 de abril de 2018.

PINTRICH. P.R. **The role of goal orientation in self-regulated learning**. In M. Boekaerts, P. R., & Zeidner (Orgs.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1357663&pid=S1414-6975200900020000500019&lng=pt. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

PINTRICH, P. R. (2004). **A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students**. *Educational Psychology Review*, 16, pp.385-407. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1357665&pid=S1414-6975200900020000500020&lng=pt. Acesso em: 06 de dezembro de 2018.

POLYDORO, S. A.; AZZI, R. G. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva**: introduzindo modelos de intervenção. Psicologia da Educação, São Paulo, v.29, [s.n.], p.75-94, 2009.

QUEIROGA, A. L. F.; SILVA, R. F. **Da integração desejada às práticas pedagógicas fragmentadas**. Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica. v. 1, n. 7, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado á educação**

profissional. In: O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. PR: 2008. RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem.** Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 16, nº 1, p. 109-116, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSÁRIO, Pedro. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas.** Porto, Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, Pedro. **Questionário de Autoeficácia** e instrumentalidade da Autorregulação da Aprendizagem. Versão para investigação. Universidade do Minho, 2009.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA. Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2012a.

ROSÁRIO, Pedro et al. **Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade:** estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In: VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes M. B.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. EDUNEB: Salvador, 2012, p.179-321.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C. e GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo:** comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Almedina, 2017.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, SOELY A. J. (Orgs). **Capitanear o aprender:** promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

RUIZ, L. et al. Producción de materiales de comunicación y educación popular. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 8 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, nº32, jan./abr. 2007. p. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 29 de julho de 2018.

SCHUNK, D. H.; ERTMER, P. A. **Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions.** In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (eds.) *Handbook of self-regulation*. Academic Press, pp.631-649, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1357690&pid=S1414-6975200900020000500033&lng=pt. Acesso em: 24 de julho de 2018.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. **Assessing Self-Efficacy for Self-regulated Learning.** In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York; London: Routledge: Taylor; Francis Group, 2011. Cap. 18, p. 282-297. 2011.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN B. J. **Goal and self-evaluative influences during Children's cognitive skill learning.** *American Research Journal*, 33, 195-208. 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1163289?seq=1>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

SHIRASU, Maitê Rimekká. **Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará.** 2014. 47f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Economia, CAEN, Fortaleza, CE, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 23, p. 427- 446, 2005.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, K. R. X.; SILVA, D. B. da. **Estratégias de autorregulação da aprendizagem no curso de educação física do Uniabeu Centro Universitário.** *Gestão & Sociedade: Revista de Pós-Graduação da Uniabeu*, 2015. V. 4, n.1, 56-71.

SILVA, Rosângela Santos da. **Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na forma integrada no IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos.** Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Amazonas, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, MPET, Manaus, AM, 2017.

SIMPSON, M. L. et al. **College academic assistance programs and practices.** *Educational Psychology Review*, v. 9, n. 1, p. 39-87, 1997.

SOUSA, E. C; ALMEIDA, J. B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos.** In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, p. 29-31, 2012.

TAPIA, J. A.; GARCIA-CELAY, I. M. **Motivação e aprendizagem escolar.** In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação. Volume 2. Porto Alegre: Artmed, 1996, p.161-175

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA SIMÃO, A.M. **Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores.** In: Lopes Da Silva, A.; Duarte, A.M., Sá, I.; Veiga Simão, A.M. Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e Educacionais. Coleção Ciências da Educação século XXI, Porto. Editora: Portugal, 2004.

VEIGA SIMÃO, A.M.; FRISON, L.M. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos.** Cadernos de Educação, n.45, p.2-20, 2013.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000159&pid=S0103-2003201300040000700020&lng=en. Acesso em: 09 de julho de 2019.

ZAGO, Márcia Freitas. Configuração e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2018.

ZIMMERMAN, B. J. **Models of self-regulated learning and academic achievement.** Em B. J. Zimmermann & D. H. Schunk. (Orgs.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice (p.1-25). New York: Springer-Verlag, 1989.

ZIMMERMAN, B.J., BANDURA, A., MARTINEZ-PONS, M. **Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting.** American Educational Research Journal, n. 29, p. 663-676, 1992.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: **A social cognitive perspective.** In M Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 1339). San Diego, CA: Academic Press. 2000.

ZIMMERMAN, B. J. **Achieving self-regulation.** The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Academic motivation of adolescence v. 2, 2002.

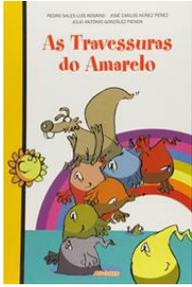
ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. **Adolescents development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill".** In: Pajares, F.; Urdan, T. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69,

2006.

ZIMMERMAN, B.J. **Investigating self –regulation and motivation**: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

WINTERSTEIN, P. J. **Motivação, educação física e esporte**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jun. 1992.

ANEXO A - Descrição dos Programas para promoção da ARA desenvolvidos pelos grupos de pesquisas GUIA e NEAPSI

| PROGRAMAS | CARACTERÍSTICAS |
|---|--|
|  | <p>O livro Sarilhos do Amarelo (na versão brasileira: Travessuras do Amarelo) é destinado a alunos com faixa etária abaixo de 10 anos. Essa obra “conta história do desaparecimento do Amarelo, a cor do arco-íris, e das aventuras das demais cores que partem em sua busca porque todos são importantes e não podemos deixar ninguém para trás” (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014, p.29-30).</p> <p>Durante o percurso em busca do Amarelo, as cores do Arco-Íris vão encontrando amigos e aprendendo estratégias de autorregulação úteis para resolver os problemas e desafios que surgem no caminho.</p> |
|  | <p>A série (Des)venturas do Testas é dirigida aos alunos do 5º ano ao 9º do Ensino Fundamental. Testas narra sua vida e as alegrias e as dificuldades que enfrenta ao longo de um ano escolar. No volume destinado ao 5º ano, Testas afirma ser um aluno médio, desajeitado. Comenta, também, sobre os desafios enfrentados ao iniciar o 5º ano, com vários professores, tendo cada um seu estilo de ensino particular.</p> <p>As estratégias de autorregulação da aprendizagem são inseridas ao longo da narrativa, sem retirar o caráter informal da história, de modo que os alunos aprendam conteúdos sem parecer algo maçante. Para esclarecer essa afirmação, ao final do livro destinado ao 5º ano, Testas, o narrador-personagem, apresenta o ciclo PLEA na prática, quando menciona as etapas de planejamento, execução e avaliação da peça. Narra desde a seleção da peça que seria encenada, passando pela escolha dos alunos para desempenhar os papéis até a execução e a avaliação (Testas revela suas emoções sentidas antes, durante e após a realização da peça).</p> |
|  | <p>De forma semelhante, Em Cartas do Gervásio ao seu Umbigo (Ensino Superior), os autores seguem a mesma estrutura adotada para as séries anteriores. Esse projeto enquadra-se como uma espécie de programa-ponte entre o final do Ensino Médio e o Ensino Superior. Gervásio é um calouro que escreve um conjunto de cartas sobre sua experiência na Universidade. Terá dificuldades de concentração, irá procrastinar, quando tiver tarefas a serem cumpridas e ficará ansioso em relação à realização de provas.</p> |
|  | <p>Na série, composta de seis volumes, o protagonista Elpídio conversa sobre organização do tempo e das condições de estudo, estratégias de estudo e aprendizagem, autoavaliação, planejamento, estabelecimento de metas, entre outros temas. Ele compartilha suas novas experiências, que desenvolvem o exercício da aprendizagem autorregulada para pensar as atividades acadêmicas.</p> |