

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

SILMARA HELENA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**O PROGRAMA CULTURA DE PAZ: UM ESTUDO SOBRE A AUTORREGULAÇÃO
DE JOVENS APRENDIZES NA PERSPECTIVA DOCENTE**

CAMPINAS

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
SILMARA HELENA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**O PROGRAMA CULTURA DE PAZ: UM ESTUDO SOBRE A AUTORREGULAÇÃO
DE JOVENS APRENDIZES NA PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em MESTRADO EM EDUCAÇÃO, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Jussara Cristina Barboza Tortella

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

303.66
R484p

Ribeiro, Silmara Helena de Oliveira

O Programa Cultura de Paz: um estudo sobre a autorregulação de jovens aprendizes na perspectiva docente / Silmara Helena de Oliveira Ribeiro. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

123 f.: il.

Orientador: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Paz. 2. Autorregulação - Aprendizagem. 3. Emoções. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 303.66

SILMARA HELENA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**O PROGRAMA CULTURA DE PAZ: UM ESTUDO SOBRE
A AUTORREGULAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES NA
PERSPECTIVA DOCENTE**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 14 de dezembro de 2021.



DR^a JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR^a ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI PINTO
PUC-CAMPINAS



DR JOSÉ ALOYSEO BZUNECK
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Dedico esta pesquisa ao meu JESUS CRISTO.

Tu és digno, Senhor e Deus nosso, de receber a glória, a honra e o poder, porque todas as coisas tu criaste, sim, por causa da tua vontade vieram a existir e foram criadas (Apocalipse 4:11 – RA).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ti, Deus, por estar comigo em todos os meus planos e me dar condições de realizá-los.

Agradeço imensamente minha família, meu marido e meu filho pela paciência com as minhas ausências em tantos momentos, pelo apoio que me deram nos momentos de muita ansiedade e vontade de largar tudo por cansaço.

Ao Senac São Paulo pelo estímulo e apoio, principalmente na figura da minha gerente Heloisa Gomes Ribeiro Vendramini, meus colegas docentes do Senac, que sem o apoio deles, essa pesquisa não teria sido possível.

Às minhas amigas e colegas de profissão Heloisa Helena Correa Mandolesi Rios e Carmen Eloisa Gravalos GreTERS que foram fundamentais nas trocas sobre o Programa Cultura de Paz do Senac São Paulo.

À algumas pessoas que fizeram parte da minha trajetória profissional e que de algum modo, me apoiaram para alcançar esse sonho, Fatima Regina Colevate e Patrícia Lippi.

À minha orientadora Jussara Tortella pelos ensinamentos, pelos aprendizados e pelo acolhimento em momentos que foram tão desafiadores para mim.

Aos professores do PPGE da PUC Campinas e colegas de turma que me proporcionaram um ambiente acolhedor, de muito aprendizado e novas amizades.

À Neide, pela paciência e apoio com as questões burocráticas, à Renata, pela disposição e orientações durante o processo de submissão da pesquisa ao Comitê de Ética e aos professores membros do Comitê de Ética.

À todas as pessoas que cruzaram meu caminho nessa jornada e que me apoiaram com palavras de incentivo, elogios, conselhos, orientações e troca de conhecimento.

“As crenças das pessoas sobre suas habilidades
têm um grande efeito nessas capacidades.”

Albert Bandura

(1925 – 2021)

RESUMO

Essa pesquisa foi fundamentada na teoria sociocognitiva e estudos sobre cultura de paz. Estudantes que autorregulam sua aprendizagem são aqueles que assumem a responsabilidade pessoal para controlar e dirigir – em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais – os seus processos de aprendizagem. Entende-se que para ter atitudes previstas pela UNESCO na busca da paz, tais como praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas, é necessário que o jovem aprenda a se autorregular. Portanto, a presente pesquisa propôs investigar se e como o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação de jovens aprendizes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) São Paulo na concepção dos docentes. Participaram da pesquisa dezenove docentes do referido curso de uma das unidades do Senac São Paulo. Estabeleceu-se como metodologia a pesquisa descritiva de análise quantitativa e a utilização de dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada aplicados nessa sequência. O questionário foi composto de cinco partes, sendo que as três partes iniciais apresentam o contexto educacional no qual a pesquisa foi realizada, bem como o perfil dos participantes, atuação e percepção deles sobre o contexto da aula remota e identificação dos alunos com a unidade do Senac. A quarta parte foi composta pelo Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem Adaptado (IPAA), que buscava a percepção dos docentes sobre a autorregulação dos alunos no início e no término do curso. A quinta parte foi composta pelo Inventário de Autorregulação Adolescente – (IAA) Versão Relatório dos Docentes traduzido e adaptado do Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) – Parent Report Version, que busca verificar dois fatores de autorregulação de curto e longo prazo e entrevista semiestruturada. Pelos resultados da análise comparativa dos escores das escalas entre iniciantes e concluintes, verificou-se diferença significativa entre os alunos iniciantes e concluintes. Na correlação entre as variáveis pessoais dos docentes e os escores das escalas do IPAA e IAA verificou-se correlação significativa positiva entre número de turmas do programa em que atua e escore de IAA para iniciante e IPAA para concluinte, ou seja, quanto maior o número de turmas do programa em que atua, maiores esses escores. Também houve correlação significativa entre vários fatores. Dessa forma, os resultados foram positivos para perceber indícios de que o Programa Cultura de Paz tem um papel importante para a autorregulação da aprendizagem e das emoções dos jovens aprendizes, de acordo com a perspectiva dos participantes desse estudo. Os dados encontrados foram discutidos à luz do aporte teórico utilizado. O desenvolvimento da pesquisa trouxe maior compreensão de como se dá a promoção gradual da autorregulação por meio de práticas adotadas no programa, novas possibilidades de contribuições no campo da autorregulação, compreensão de como os docentes percebem o processo de autorregulação dos alunos a partir do Programa Cultura de Paz, em diferentes estágios do curso. Espera-se suscitar o interesse de pesquisadores em avançar nos estudos sobre a autorregulação por meio da cultura de paz, na área da educação.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Autorregulação das emoções. Cultura de paz. Jovens aprendizes.

ABSTRACT

This research was based in social cognitive theory and studies on culture of peace. Students who self-regulate their learning are those who take personal responsibility to control and direct - in metacognitive, motivational, and behavioral terms - their learning processes. It is understood that to have attitudes foreseen by UNESCO in the search for peace, such as practicing active non-violence, rejecting violence in all its forms, it is necessary that young people learn to self-regulate. Therefore, this research proposed to investigate whether and how the Culture of Peace Program contributes to the promotion of self-regulation of young apprentices in the Professional Apprenticeship Program in Commerce of Goods, Services and Tourism course of the National Service for Commercial Education (Senac) Sao Paulo in the conception of teachers. Nineteen teachers of the course from one of the Senac Sao Paulo units participated in the research. The methodology used was descriptive research with a quantitative-qualitative analysis and the use of two instruments: a questionnaire and a semi-structured interview applied in this sequence. The questionnaire was composed of five parts with the initial three parts presenting the educational context in which the research was carried out, as well as the profile of the participants, their performance and perception of the context of the remote class and identification of students with the Senac unit. The fourth part consisted of the Inventory of Self-Regulation Learning Processes Adapted (IPAA), which sought the perception of teachers about the self-regulation of students at the beginning and at the end of the course. The fifth part was composed by the Adolescent Self-Regulation Inventory – (IAA) Version of the Teachers' Report translated and adapted from the Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) – Parent Report Version, which seeks to verify two factors of short and long-term self-regulation and a semi-structured interview. From the results of the comparative analysis of the scale scores between beginning and final students showed a significant difference between them. In the correlation between the teachers' personal variables and the scores of the IPAA and IAA scales, there was a significant positive correlation between the number of classes in the program in which they work and the IAA score for beginners and IPAA for final students, that is, the greater the number of classes in the program in which he works, the higher these scores. There was also a significant correlation between several factors. Thus, the results were positive to perceive indications that the Culture of Peace Program has an important role for self-regulation of learning and emotions of apprentices, according to the perspective of the participants of this study. The data found were discussed considering the theoretical framework used. The development of the research brought greater understanding of how the gradual promotion of self-regulation occurs through the practices adopted in the program, new possibilities of contributions in the field of self-regulation, and an understanding of how teachers perceive the process of self-regulation of students from the Culture of Peace Program, at different stages of the course. It is expected to raise the interest of researchers in advancing in studies on self-regulation through the culture of peace in the field of education.

Keywords: Learning self-regulation. Emotional self-regulation. Culture of peace. Young apprentices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico em base de dados I	22
Quadro 2 – Levantamento de trabalhos selecionados I	22
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico em base de dados II.....	23
Quadro 4 – Levantamento de trabalhos selecionados II.....	24
Quadro 5 – Apresentação das Unidades Curriculares da Aprendizagem.....	65
Quadro 6 – As seis fases da análise temática	67
Quadro 7 – Extrato de dados	68
Quadro 8 – Análise temática – fases 2 e 3.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição da Formação Acadêmica.....	66
Tabela 2 – Percepção dos professores em relação às Unidades Curriculares (UCs) 1 e 2 na autorregulação das aprendizagens	74
Tabela 3 – Monitoramento	82
Tabela 4 – Ativação.....	83
Tabela 5 - Adaptação.....	84
Tabela 6 – Perseverar/Persistir	85
Tabela 7 – Inibir	87
Tabela 8 - Comparação dos escores das escalas IPAA e (IAA) entre os alunos iniciantes e concluintes.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reciprocidade Triádica na Teoria Social Cognitiva.....	47
Figura 2 - Fases de autorregulação da aprendizagem (adaptado de Zimmerman, 2013)	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Participação nas aulas on-line do Senac [REDACTED].....	71
Gráfico 2 - Identificação com a unidade do Senac.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

CNV – Comunicação Não Violenta

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. OBJETIVOS.....	20
1.1.1 OBJETIVO GERAL.....	20
1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.2. JUSTIFICATIVA.....	21
2. CULTURA DE PAZ.....	25
2.1 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV).....	33
2.2 O PROGRAMA CULTURA DE PAZ DO SENAC	38
3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DAS EMOÇÕES	44
3.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	45
3.2 AUTORREGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	53
4. MÉTODO.....	59
4.1 PROCEDIMENTOS.....	59
4.2 INSTRUMENTOS	61
4.3 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	64
4.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO	64
4.3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	66
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	67
4.4.1 FAMILIARIZAÇÃO COM OS DADOS.....	68
4.4.2 GERANDO CÓDIGOS INICIAIS	68
4.4.3 BUSCANDO TEMAS	68
4.4.4 REVISANDO OS TEMAS.....	69
4.4.5 DEFININDO E NOMEANDO OS TEMAS.....	70
4.4.6 PRODUZINDO O RELATÓRIO	70
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
5.1 TEMA 1 – AS APRENDIZAGENS	74
5.2 TEMA 2 – MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO	81
5.3 TEMA 3 – ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS DOCENTES	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A	109
APÊNDICE B.....	120
APÊNDICE C	121
APÊNDICE D	122

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como fundamento a Teoria Social Cognitiva criada por Bandura *et.al.*, (2008), em específico os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2013; Rosário, 2004), autorregulação das emoções (Zimmerman e Schunk, 2011) e os estudos sobre a cultura de paz (Galtung, 1996; Adams, 2005).

O interesse pela temática surgiu a partir do trabalho da pesquisadora como docente da rede Senac, uma escola profissionalizante que faz um trabalho de interlocução com a sociedade, no que diz respeito ao ensino técnico e a formação cidadã. O público são jovens de catorze a vinte e quatro anos incompletos, em início de carreira, início da vida adulta e cheios de responsabilidades. São jovens cheios de sonhos, marcados por tantas histórias difíceis, privações das mais variadas, privados de uma boa educação por questões socioeconômicas e familiares. As reflexões sobre a profissão docente geraram a necessidade de ampliar os conhecimentos e buscar uma compreensão maior de como a educação pode se tornar um canal de novas possibilidades para esses jovens e como criar um ambiente pautado na cultura da paz, em que eles aprendam a ser mais autônomos, a se autorregular, a resolver os próprios conflitos e serem responsáveis pelas suas escolhas. Esses jovens são apresentados ao Programa Cultura de Paz, ao longo do curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, que tem a duração de dezoito meses e, a partir da metodologia adotada no curso, lhes são oferecidas várias oportunidades de reflexão sobre suas próprias aprendizagens e comportamentos.

De acordo com Diskin e Roizman (2008, p.21),

A educação para a paz é fundamental para resolver conflitos de forma madura e saudável, visto que eles fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, em todos os tempos e lugares. É uma oportunidade de desenvolvermos conceitos positivos nas partes envolvidas, através da compreensão do ponto de vista do outro. É também uma oportunidade de darmos suporte emocional aos envolvidos, demonstrando o valor da confiança nas pessoas e nos processos que levam à paz.

Dupret (2002) afirma que construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais

variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da(s) sociedade(s) e não impostas do exterior.

No Brasil há várias iniciativas políticas e sociais que visualizam a promoção de uma cultura de paz, dentre elas elencamos a iniciativa do Senac em um de seus cursos, o Programa Aprendizagem que difunde a Cultura de Paz. A seguir, contextualizaremos a escola, o Programa Aprendizagem e a Cultura de Paz, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

A história do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) surge da seguinte forma:

Tudo começou em 10 de janeiro de 1946, quando o Conselho Nacional do Comércio recebeu autorização do Governo Federal para criar escolas em todo o país. O Senac São Paulo teve seu Conselho Regional eleito em 13 de julho daquele ano e foi o primeiro a iniciar os trabalhos. Hoje, estamos fisicamente presentes em mais de 44 municípios, com mais de 61 unidades, além de dois hotéis-escola e da Editora Senac São Paulo. Sem fronteiras, o conhecimento e a educação são apresentados em diferentes formatos dentro de um amplo portfólio, que inclui eventos, programas, capacitações e cursos em diversas modalidades. [...] No ensino superior, ingressamos em 1989, com o curso *Tecnologia em Hotelaria*. Em 2004, as então Faculdades Senac deram lugar ao atual Centro Universitário Senac. ¹

Partindo do contexto histórico do Senac, a instituição tem um compromisso com educação de qualidade, meio ambiente e desenvolvimento de pessoas, principalmente de jovens, em início de carreira, como é o caso do jovem aprendiz.

Como uma instituição plenamente comprometida com a sociedade, o Senac São Paulo, por meio de sua ação educacional, enfatiza a importância do desenvolvimento social e procura implementar projetos que estimulem a inclusão e a cidadania. A Política Senac de Concessão de Bolsas de Estudo tem o compromisso de ampliar o investimento anual para viabilizar o acesso gratuito do público elegível a diversos cursos. [...] O Programa Senac de Aprendizagem prevê que os jovens dividam seu tempo entre o Senac e a empresa, de forma que possam vivenciar uma educação que integra a sala de aula e a vivência profissional. A iniciativa é responsável pela capacitação de milhares de pessoas todos os anos, e os egressos têm alto índice de empregabilidade. A instituição conta com uma política de benefícios que enfatiza o componente educacional no desenvolvimento pessoal e profissional de seus funcionários. A preocupação com o meio ambiente também faz parte do cotidiano da instituição, que busca, por meio de projetos e atividades, conscientizar o público interno e externo das questões de sustentabilidade. Suas unidades são submetidas a um programa de certificação que compreende práticas de reciclagem e reutilização de materiais, uso racional de água e de energia elétrica e coleta seletiva. ²

O Programa Aprendizagem surgiu em decorrência de políticas públicas para a juventude. Trata-se de uma iniciativa do Estado, de instituições privadas e instituições formadoras, mediante a Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 que dispõe sobre o Programa

¹ <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457>

² <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>

de Aprendizagem Profissional, com o objetivo de inserir e qualificar profissionalmente, adolescentes a partir de 14 anos de idade e jovens no mercado de trabalho, por meio de contratação no regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) conforme artigos:

(Art.402) Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos.

(Art.403) É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de **aprendiz**³, a partir dos quatorze anos.

(Art. 428) Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.⁴

Após alguns anos, em 1º de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.598 traz uma atualização na idade para o ingresso e permanência no Programa Aprendizagem conforme capítulo I:

Art. 2º Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Parágrafo único. A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.⁵

Desse modo, o adolescente ou jovem participante do Programa Aprendizagem é denominado **jovem aprendiz ou aprendiz**⁶, com a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante atividades teóricas e práticas, nas instituições formadoras e nas empresas ao longo da contratação, resguardado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Lei da Aprendizagem.

Como uma escola preocupada no desenvolvimento de pessoas, o Senac busca desenvolver um modelo de educação alinhado com as demandas atuais de mercado, além de valorizar práticas pedagógicas que oportunizem, para os alunos, o desenvolvimento de competências que são importantes para os profissionais de hoje e do futuro.

Segundo o site do Senac São Paulo, na página que dispõe sobre a apresentação da instituição, o Senac apresenta seu modelo de educação e prática pedagógica:

O Senac São Paulo é uma das instituições brasileiras mais abrangentes na oferta de educação profissional, da formação inicial à pós-graduação. Apresenta um portfólio de cursos de qualificação e atualização profissional, técnicos, de graduação (bacharelado, tecnologia e licenciatura), pós-graduação e extensão universitária em vários segmentos, incluindo programas de educação a distância e atendimento corporativo. Com política e profissionais empenhados em acompanhar os avanços tecnológicos e as transformações do mercado, o Senac São Paulo tem como

³ (grifo nosso)

⁴ [L10097 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

⁵ [D5598impressao \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

⁶ (grifo nosso)

diferenciais uma metodologia que integra teoria e prática, uma infraestrutura moderna e um corpo docente de alto nível.

Nossa prática pedagógica

A educação no Senac São Paulo enfatiza a aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. Estimula a capacidade de mobilizar e aplicar saberes disciplinares ou técnico-profissionais a diferentes situações e contextos, considerando valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais ou sociais. Dessa forma, o Senac leva o aluno a construir seu conhecimento, baseado em situações reais de trabalho, o que fortalece princípios de cidadania, autonomia, capacidade crítica, criatividade e iniciativa. Práticas pedagógicas associadas ao modelo de competências resultam em metodologias ativas e centradas no aluno, deslocam o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender e valorizam o docente no papel de facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem.”⁷

O curso de Aprendizagem do Senac, em parceria com empresas contratantes apresenta a seguinte abordagem conforme consta no documento:

O curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo possui uma abordagem valorativa e prioriza o desenvolvimento integral do aluno no início de sua trajetória profissional, abarcando vida, sociedade e trabalho. O curso é constituído por objetivos que exploram as Unidades Curriculares Mundo do Trabalho, Desenvolvimento Pessoal e Participação Social, prevendo a recorrência de alguns elementos, com recortes específicos para cada dimensão.⁸

A metodologia e o programa utilizados pelo Senac para esse curso em questão são:

Método - O Senac possui marcas formativas que reforçam o compromisso da instituição com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, conforme o objetivo de cada curso. O curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo se estrutura em objetivos integrados entre si abrangendo as dimensões pessoal, profissional e social. A estruturação da proposta visa uma compreensão ampla do mundo do trabalho e suas problemáticas, buscando relacionar vida e sociedade. Os objetivos propostos estão em consonância com o perfil profissional de conclusão que busca, a partir de um conjunto de ocupações, atender um número maior de adolescentes e jovens que poderão vivenciar diferentes práticas dentro da mesma empresa. **Programa** - Mundo do Trabalho - Propiciar ao aprendiz acesso e permanência no mundo do trabalho, por meio de uma visão crítica e analítica de suas potencialidades, experiências e desafios, a fim de desenvolver um indivíduo ético e autônomo. Desenvolvimento Pessoal - Incentivar o aprendiz a identificar, compreender e desenvolver suas potencialidades, por meio de suas vivências e anseios, possibilitando o seu reconhecimento como sujeito protagonista da trajetória pessoal, social e profissional. Participação Social - Promover a interação social e

⁷ [Conheça o Senac - Senac São Paulo](#)

⁸

<https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=25887&template=null.dwt&unit=NONE&testeira=999>

política do aprendiz, por meio do intercâmbio de experiências e da valorização de direitos, compreendendo a diversidade cultural e a coletividade como instrumento de mudança.⁹

O Senac possui algumas ações internas como: programa de voluntariado corporativo, programa de inclusão e diversidade, programa ecoeficiência e o programa cultura de paz, com o intuito de envolver seus funcionários em ações que promovam o desenvolvimento humano, as relações sociais, o respeito às diferenças e conscientização sobre o meio ambiente. Nessa pesquisa, nos restringiremos à ação do programa cultura de paz.

Entende-se que para ter atitudes previstas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - na busca da paz, tais como: praticar a não violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas, é necessário que o jovem aprenda a se autorregular.

De acordo com Zimmerman (2013), estudantes que autorregulam sua aprendizagem são aqueles que assumem a responsabilidade pessoal para controlar e dirigir – em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais – os seus processos de aprendizagem.

Zimmerman e Martinez-Pons (1988) caracterizam esse aluno de modo detalhado:

Em termos de processos metacognitivos, (...) planejam, organizam, auto instruem, e autoavaliam os vários estágios durante o processo de uma aquisição. A partir de uma vantagem motivacional, (...) percebem-se como auto eficazes, autônomos e intrinsecamente motivados. Em termos de comportamento, (...) selecionam, estruturam, e até mesmo criam ambientes sociais e físicos que otimizam a aquisição. (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1988, p. 284).

Ao acompanhar, como docente, várias turmas do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, tendo como alunos, jovens oriundos de escolas públicas e privadas, realidade socioeconômica, na grande maioria das vezes, muito restrita, sendo que vários deles vivem em situação de vulnerabilidade social, verificava a diferença de comportamento como: controle emocional, resiliência, autonomia, escuta ativa, comunicação assertiva e empatia ao longo do curso com a proposta do Programa Cultura de Paz. Mas essa impressão seria verdadeira? Outros docentes também percebiam essas mudanças? Diante de tais questionamentos iniciais, essa pesquisa começou a ser delineada e traçamos como problema

9

<https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer.selectCourse&course=25887&template=null.dwt&unit=NONE&testeira=999>

de pesquisa: Os docentes acreditam que o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação da aprendizagem e das emoções dos alunos?

Destaca-se a importância de se compreender quais são as concepções dos docentes que atuam no Programa Cultura de Paz. De acordo com Guimarães (2010, p, 82) “O estudo das concepções dos professores insere-se, no que se refere à investigação educacional, numa área mais ampla, habitualmente reconhecida como o estudo do pensamento ou do conhecimento do professor”. Há que se reconhecer que nem sempre as pesquisas sobre as concepções de professores utilizam esse termo com o mesmo sentido.

Para a presente pesquisa adotaremos a perspectiva descrita por Thompson (1982 *apud* Guimarães, 2010, p. 83) que, ao tratar desse conceito, aborda duas questões que são inerentes a ele: a interação - “concepções interagem com os factores situacionais, actuando de forma a reforçar ou a atenuar os seus efeitos na acção do professor, conforme sejam mais ou menos compatíveis com esses factores”; e a mediação - as concepções estão relacionadas com a relação entre o professor e a situação. Para a autora “A percepção que o professor tem da situação [que enfrenta], elaborada através do filtro das suas concepções, dará origem a expectativas consideravelmente bem estabelecidas, embora inconscientes, relativamente a situações que venham na sua sequência. (THOMPSON, 1982, p. 9 *apud* GUIMARÃES, 2010, p. 83). A compreensão da realidade é permeada pelas concepções. No contexto educacional é de real importância compreender as concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

1.1. Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar as concepções dos docentes sobre se e como o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação de jovens aprendizes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) São Paulo.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar estratégias utilizadas pelos docentes no Programa Cultura de Paz, no curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo do Senac São Paulo que contribuem para a autorregulação da aprendizagem e das emoções;
- Verificar se há diferenças da autorregulação da aprendizagem dos alunos iniciantes e concluintes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo por meio do Programa Cultura de Paz segundo os docentes;
- Averiguar se há diferenças da autorregulação emocional dos alunos iniciantes e concluintes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo por meio do Programa Cultura de Paz segundo os docentes.

1.2. Justificativa

O presente tópico tem como finalidade verificar a pertinência do estudo e sua justificativa, para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica buscando trabalhos que pudessem possibilitar o aprofundamento ou ainda novas abordagens sobre o tema pesquisado.

Segundo Alves (1992), a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isso, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico.

No período de março a setembro de 2020 foram realizadas consultas às seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal de Periódicos CAPES/MEC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Scopus.

As consultas foram realizadas pensando em palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa, com combinações diferentes, no intuito de captar mais possibilidades de produções acadêmicas, com os seguintes descritores: “autorregulação jovem aprendiz”; “cultura de paz nas escolas”; “cultura de paz e professores”.

Os dados quantitativos dessas consultas podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico em base de dados I

DESCRITORES	BDTD	PERIÓDICO CAPES	SCIELO	SCOPUS
“autorregulação jovem aprendiz”	01	03	00	121
“cultura de paz nas escolas”	08	03	04	01
“cultura de paz e professores”	01	722	03	26

Fonte: dados da pesquisa

As consultas consideraram publicações realizadas entre os anos de 2015 e 2020, sem limitação de idiomas nas bases de dados. Após as buscas, foram escolhidos artigos, teses e dissertações relacionados aos descritores propostos. Todos os artigos, dissertações e teses com alguma compatibilidade com o tema estudado foram considerados para análise e leitura.

Mediante a leitura dos títulos dos trabalhos, optou-se por excluir produções com títulos não correspondentes, após isso, a exclusão ocorreu pela leitura dos resumos que não apresentavam elementos para a pesquisa científica. Foi considerado nessa exclusão a explicação do termo **jovem aprendiz** quando utilizavam o termo para citar o aluno no contexto escolar, ou seja, o adolescente ou jovem que está na escola para aprender e se desenvolver, sem nenhum envolvimento com uma qualificação profissional ou programa profissionalizante. As produções científicas selecionadas para subsidiar a presente pesquisa podem ser visualizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento de trabalhos selecionados I

TEMA	AUTOR	ANO	TIPO
Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores.	Andréa Oliveira Silva	2015	Dissertação
Aprender a aprender: a autorregulação na perspectiva cognitiva da aprendizagem no contexto do Ensino Profissionalizante.	Croti, Adriana Aparecida	2016	Dissertação
Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes.	Vanessa da Silva Marques	2016	Dissertação
A Influência da Cultura e do Clima Escolar na construção e fortalecimento da Cultura de Paz.	Suzana L. S. Ribeiro; Maria Teresa M. Ribeiro; Lúcio Mauro Da Cruz Tunice	2018	Artigo
Educate for peace and in peace: Elements to be considered at school.	Alguacil, M.; Boqué, M.C.; Alcalde, M.D.R.	2019	Artigo

Fonte: dados da pesquisa

As produções científicas desses autores foram escolhidas por abordarem questões como: autorregulação no ensino profissionalizante, cultura de paz nas escolas e formação de professores, cujo contexto interessa a pesquisadora por abarcar seu tema de pesquisa.

A revisão bibliográfica trouxe um panorama de baixa produção acadêmica sobre a conjunção dos temas relacionados, demonstrando a importância de se ampliar estudos a respeito da cultura de paz como uma possibilidade de autorregulação das emoções e da aprendizagem de alunos do curso Aprendizagem Profissional.

Em março de 2021 considerando as leituras já realizadas decidimos partir para novas possibilidades de busca com os seguintes descritores: “autorregulação e programa cultura de paz”, com o intuito de verificar se essa combinação traria maior amplitude de pesquisas ou artigos desenvolvidos sobre o tema.

Realizamos as pesquisas utilizando filtro de: período - 2015 a 2020 para as publicações. Os resultados obtidos foram demonstrados no quadro 3 conforme segue:

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico em base de dados II

BDTD	PERIÓDICO CAPES	SCIELO	SCOPUS	GOOGLE ACADÊMICO
02	26	00	07	4 960

Fonte: dados da pesquisa

As buscas nas bases de dados BDTD, PERIÓDICO CAPES, SCIELO E SCOPUS demonstraram escassez em estudos sobre cultura de paz como uma possibilidade de autorregulação das emoções e da aprendizagem. Utilizamos filtros com a finalidade de efetuar uma busca avançada, com o intuito de buscar indícios de aproximação com o tema: autorregulação da aprendizagem e professores, autorregulação da aprendizagem e ensino profissionalizante, autorregulação da aprendizagem e conflitos na sala de aula, autorregulação da aprendizagem e igualdade de oportunidade e professores e estratégias de ensino, resultando 35 trabalhos selecionados.

Na plataforma GOOGLE ACADÊMICO com os seguintes descritores: “autorregulação e cultura de paz”, tivemos 4 960 artigos encontrados, um número elevado de artigos para análise. Decidimos então, utilizar o filtro idioma e selecionamos artigos escritos somente em português, o número caiu para 4 750 artigos. Com um número ainda expressivo de publicações, optamos por utilizar o recurso de busca avançada para delimitar ainda mais as produções que, de fato, pudessem contribuir para a nossa pesquisa. Aplicamos a seguinte configuração para uma busca avançada: encontrar artigos com todos os descritores (autorregulação e cultura de

paz), excluindo os descritores: (justiça restaurativa, política, religião, universitária, matemática, demográfica, literatura infantil, saúde, infância) em qualquer lugar do texto, em razão do grande número de trabalhos verificados com esses termos que não tinham relação com a presente pesquisa. Após a aplicação dessa configuração, chegamos ao resultado de 44 artigos, dos quais somente três foram selecionados por trazerem contribuições relevantes para a pesquisa, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4 – Levantamento de trabalhos selecionados II

TEMA - ARTIGO	AUTOR	ANO
O papel docente na seleção das estratégias de ensino.	Moreira, Ana Elisa da Costa	2015
Caminhos diferentes, escolas diferentes. A autorregulação da aprendizagem e a igualdade de oportunidades.	Pedro Almeida Ferreira	2016
O papel do conflito na formação individual e coletiva numa equipe de trabalho.	Rafael Cezere Celi; Elaine Conte; Adilson Cristiano Habowski	2017

Fonte: dados da pesquisa

Os trabalhos selecionados contribuíram para reflexão a respeito do tema pesquisado, subsidiando a escrita dos capítulos teóricos e demonstrando a importância de ampliarmos os estudos sobre a cultura de paz e a autorregulação no âmbito escolar. Ao longo dessa jornada de estudos para o desenvolvimento da pesquisa, pudemos observar que a combinação da cultura de paz e autorregulação nas escolas pode ser um caminho para uma convivência saudável entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, mudança no clima escolar, proporcionar um aprendizado significativo, mudança de comportamento, aperfeiçoamento da comunicação, além da possibilidade de preparar cidadãos mais conscientes de suas ações e impactos que provocam no ambiente.

Após essa introdução, essa dissertação apresenta dois capítulos teóricos que versam sobre a cultura de paz e autorregulação da aprendizagem e das emoções. Na sequência, o método, descrevendo as escolhas dos procedimentos, instrumentos e critérios de análise. Em seguida, os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

2. CULTURA DE PAZ

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar o conceito de Cultura de Paz e está pautado em temas correlacionados com a cultura de paz, tais como os estudos que abordam: a comunicação não violenta por Marshall Rosenberg; a paz positiva por Johan Vincent Galtung, o educar para a paz por Paulo Freire; os modelos de educação para a paz descritos por Xesús Jares; as disciplinas dos cursos da universidade pautadas na cultura da paz descritos por Estanislao MacGregor Rolino; considerações relevantes sobre comunicação não violenta (CNV) e paz, ambos, elementos fundamentais para promoção e ampliação de uma cultura de paz por David Adams e Dominic Barter.

O conceito por nós estudado – Cultura de Paz – deriva da conjunção de dois conceitos universais “cultura” e “paz” que parecem ter uma definição consensual entre as pessoas que os utilizam. Iniciamos a discussão apresentando, de forma sintética, as definições de cada um dos termos desse conceito. De acordo com o dicionário, cultura refere-se ao

Conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade: cultura inca; a cultura helenística. Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas. Conjunto dos conhecimentos adquiridos; instrução: sujeito sem cultura (DICIO, 2021).

Passando para o tema da paz, localizamos as seguintes definições:

Estado de calma, de harmonia, de concórdia e de tranquilidade; calma: finalmente estou em paz. [Política] Circunstância em que certos países não estão em guerra ou conflito; anulação das hostilidades entre nações, estabelecida por acordos de amizade. Em que há silêncio e descanso; sossego. Falta de problemas; ausência de violência. Relação tranquila entre pessoas. Expressão: Fazer as pazes. Reconciliar-se com quem se tinha brigado. Paz armada. Paz sustentada pelo temor que os inimigos têm um do outro. [Psicologia] Calma interior. Estado de espírito de quem não se perturba (DICIO, 2021).

De forma geral, a paz é almejada pelos seres humanos desde os primórdios, uma vida equilibrada entre as pessoas, sem guerra, sem as tristezas que os conflitos trazem ao homem, sem a escassez proveniente da destruição que as guerras ocasionam às nações. Esse conceito de paz refere-se à ausência de conflitos entre os povos. Aron (1986, p.220) afirma que: “[...] até hoje a paz nos tem aparecido como a suspensão, mais ou menos durável, das modalidades violentas da rivalidade entre os estados. Costuma-se dizer que ‘reina a paz’ quando o intercâmbio entre as nações não se manifesta por meio de formas militares de luta.”

O termo paz na perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, descrito em 1945 e, gradativamente, a forma como o termo foi sendo reinterpretado tem sido objeto de estudos de pesquisadores por todo o mundo.

Consideramos relevante entender o propósito da UNESCO no que diz respeito aos valores e missão:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo (UNESCO, 2010, p.11).

Em se tratando de uma missão, a UNESCO se propõe a cooperar para que os direitos humanos, de todos os povos, sejam garantidos nas esferas de sua atuação. Nesse sentido, as ações por ela promovidas norteiam as relações, a diversidade, o respeito à vida e justiça, prevenindo a violência.

Assim como há diversas correntes teóricas que explicam o conceito de cultura (ADORNO, 2001; CHAUI, 1982, BAUMAN, 2002) o conceito de cultura de paz é discutido a partir de diferentes abordagens e vai depender de quem as utiliza e da “circulação dos discursos nas comunidades discursivas às quais pertencem, efeito e causa de posicionamentos e práticas que compartilham ou rejeitam” (BOSCHI, 2018, p. 849).

A paz, como uma missão da UNESCO, vem ao encontro da necessidade de se pesquisar e criar uma cultura de paz, conforme apresentada pela Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente no contexto escolar, que é o mote da nossa pesquisa.

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz” (ONU, 2004).

Educar para a paz pressupõe uma estratégia que, quando adotada pelas escolas, permite melhorar o clima escolar, desenvolvimento de emoções e sentimentos positivos,

comportamentos pró-sociais, respeito à vida e dignidade das pessoas. De acordo com o documento produzido no Seminário de Educação para a Paz, é preciso

Trabalhar por um processo educativo que signifique contribuir para afastar o perigo da guerra; por um fim ao esbulho das zonas empobrecidas do planeta; ensinar a partir da e para a não-violência; aprender a considerar o conflito como um veículo de mudança, se sabemos resolvê-lo sem recorrer a violência; integrar o/a aluno/a em um processo de transformação da sociedade rumo à justiça... definitivamente, este vem a ser o compromisso de educar para a paz (UNESCO, 1990, p.5).

A Cultura de Paz pressupõe a utilização de estratégias específicas que possibilitam a sua prática na instituição escolar. De acordo com Milani (2003) algumas estratégias se destacam como: a relação afetuosa e respeitosa entre professor e aluno, ensino pautado em princípios éticos e humanos, decisões de âmbito escolar que contam com a participação dos alunos e seus pais de forma democrática, além da realização de programas que capacitem os professores a desenvolver melhor o trabalho, de forma mais colaborativa e menos competitiva.

Os indivíduos, de forma geral, afetam o meio com suas ações, sejam elas positivas ou negativas. Portanto, há a necessidade de regras, leis e sanções por reciprocidade¹⁰ para aqueles que não as cumprem, com o objetivo de uma convivência de qualidade entre a sociedade. A paz pode ser um exemplo de boa convivência entre os indivíduos de uma sociedade. Pérez (2002, p.83) afirma que:

A paz é um valor, um dos principais valores da existência humana, e afeta todas as dimensões da vida: interpessoal, intergrupar, nacional, internacional. Exige igualdade e reciprocidade de relações. A paz diz respeito a três conceitos: o conflito, o desenvolvimento e os direitos humanos. Por isso, é um processo dinâmico que se deve conquistar.

Com a globalização e a mudança de comportamento da sociedade, atualmente existe uma necessidade de potencializar valores que intensifiquem o sentimento de colaboração entre os indivíduos, facilitando a convivência harmônica entre as pessoas.

O sociólogo norueguês Johan Vincent Galtung, conhecido por sua vasta obra, com publicações sobre paz e conflitos apresenta a seguinte definição trazida em seu livro *Peace by Peaceful Means - Peace and Conflict, Development and Civilization*: “A paz é a ausência/redução da violência de todos os tipos. A paz é a transformação não violenta e criativa do conflito.” (GALTUNG, 1996, p. 9, tradução nossa).

¹⁰ Utilizamos aqui sanções por reciprocidade no sentido dado por Piaget (1932/1994) como aquelas em que há uma relação entre a natureza da falta e o conteúdo da punição e que promovem principalmente a tomada de consciência das consequências do ato e a restauração dos elos sociais.

Galtung apresenta em sua teoria, o conceito da paz positiva categorizada em três tipologias a seguir:

A **paz positiva direta** consistiria em gentileza verbal e física, boa para o corpo, mente e espírito do Eu e do Outro; dirigida a todas as necessidades básicas, sobrevivência, bem-estar, liberdade e identidade.

A **paz positiva estrutural** substituiria a liberdade pela repressão e a equidade pela exploração, e depois reforça isto com diálogo em vez de penetração, integração em vez de segmentação, solidariedade em vez de fragmentação e participação em vez de marginalização.

A **paz positiva cultural** substituiria a legitimação da paz pela legitimação de violência; na religião, lei e ideologia; na linguagem; em arte e ciência; em escolas, universidades e a mídia; construir uma cultura de paz positiva. No ego, isso significa se abrir para várias inclinações e capacidades humanas, não reprimindo.” (GALTUNG, 1996, p. 32, tradução nossa, negrito nosso).

Galtung apresenta o seguinte conceito: “A paz negativa é a ausência de violência de todos os tipos.” (GALTUNG, 1996, p. 31, tradução nossa). Diante dessas definições o autor faz uma conexão entre paz e violência, não relacionando paz com a guerra, mas sim com a violência estrutural.

[...] está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida ou quando a alfabetização/educação é distribuída de forma desigual ou quando os serviços médicos existentes em determinadas zonas são apenas para certos grupos etc. Acima de tudo, quando o poder de decisão acerca da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual (GALTUNG, 1985, p. 134).

Para o autor, a violência pode ser explicada por tipologias como:

A **violência da natureza** teria origem na natureza, inclusive no corpo humano, e não seria intencional (por qualquer sujeito humano).

A **violência direta ou do autor** é definida em espaços pessoais, sociais e mundiais e é pretendida, por indivíduos agindo individualmente ou dentro de coletividades.

A **violência estrutural ou indireta** é definida como incorporada na pessoa, nos espaços sociais e mundiais e não é intencional.

A **violência cultural** serve para legitimar a violência direta e estrutural, motivando os atores a cometer violência direta ou omitir o combate à violência estrutural; pode ser pretendido ou não intencional.

A **violência do tempo** significa impactos negativos nas gerações futuras. Caso extremo: a vida é não mais reproduzível/sustentável.” (GALTUNG, 1996, p. 31, tradução nossa, negrito nosso).

Com base na perspectiva de Galtung (1996), podemos inferir que as questões que envolvem a cultura de paz são abrangentes e sensíveis, que demandam muitas ações políticas, sociais, educacionais e culturais.

Analisando a literatura brasileira, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire nos deixou contribuições no campo da educação. Vencedor do prêmio da UNESCO de Educador

para a Paz em 1986, ele discursou de modo a sintetizar o significado da educação para a paz. Sua esposa Ana Maria Araújo Freire transcreve um trecho do seu discurso em Paris:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas (FREIRE, 2006, p. 388).

Sobre esse trecho a autora comenta:

Neste parágrafo tão simples quanto profundo Paulo diz de seu entendimento de Paz. Diz de sua compreensão de Paz que se antagoniza com as injustiças e tem como seu par antagonico a GUERRA. Diz se sua atitude ética que prioriza os homens e as mulheres no lugar da ética do mercado. Diz de sua perene preocupação com a formação dos homens e das mulheres numa educação, que tenha uma relação direta e dialética com a Paz. Diz de nossa responsabilidade e dever de tentar assegurar a Paz mundial e a Paz social em nossos países em torno do mundo (FREIRE, 2006, p.389).

Para ela os motivos que levaram Paulo Freire a receber esse prêmio em 1993 se devem ao fato de sua

postura de coerência impregnada de generosidade, mansidão e respeito diante das diferenças étnicas, religiosas, políticas; por sua tolerância autêntica diante das diversidades de posturas e leituras de mundos culturais dos homens e mulheres no mundo; por seu comportamento de cuidado ético com as vidas; por sua luta incessante pela Paz através da sua compreensão de educação para a autonomia e libertação (FREIRE, 2006, p. 388).

Compreendemos que Freire praticava a educação para a paz, na sua forma de desvelar às pessoas seus próprios valores, respeitando suas singularidades, buscando desenvolver nelas a autonomia para desbravarem um mundo inacabado, repleto de processos de descobertas independente de suas etnias, religiões ou ideologias. Seu papel era despertar em cada pessoa a beleza da descoberta, novas oportunidades por meio da educação, um processo inacabado que, paulatinamente, vai tomando forma na realidade das pessoas que se permitem vivenciar as transformações.

Destacamos algumas convergências entre as ideias de Galtung e Freire, no que diz respeito a paz e guerra. Conforme visto anteriormente, para Galtung (1996) guerra não pode ser o par antagonico de paz, já que em sua teoria defende que o oposto de paz seria a ausência ou redução da violência de todos os tipos, com a transformação do conflito de forma não violenta e criativa.

Pressupomos que o entendimento de paz de Freire dialoga com algumas das tipologias de paz de Galtung: a paz positiva direta, cujo foco estaria ligado às necessidades das pessoas e,

a paz positiva estrutural, cujo foco está na integração, solidariedade e participação das pessoas, ao invés de fragmentação ou marginalização.

Alguns estudos trazem mais elementos para refletirmos sobre a relevância da inserção da Cultura de Paz na agenda dos cursos de formação de docentes, bem como aos alunos dos anos iniciais.

Dupret (2002) afirma que construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura de paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da(s) sociedade(s) e não impostas do exterior.

Segundo Cristovam (2011, p. 68), “a educação para a paz, mais do que ser desejada, deve ser uma atitude formada e praticada nas relações que se estabelecem entre o Eu e o Outro”, sendo que a escola pode ser um elo entre a sociedade e a família.

Um dos aspectos fundamentais para atender os princípios da Cultura de Paz é a organização de um ambiente escolar que contribua para as relações interpessoais pautadas em respeito e resolução de conflitos de forma não violenta. Tognetta alerta que:

a escola deveria ser um ambiente que primasse e favorecesse relações interpessoais pautadas no respeito mútuo, na expressão dos sentimentos, no diálogo, na reciprocidade, na resolução de conflitos que superasse as formas mais primitivas de ação (TOGNETTA, 2010, p.12).

Outra contribuição importante surge de Xésus R. Jares, doutor em Pedagogia e catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade A Coruña, Espanha. O estudioso recebeu sua cátedra por Modelos de educação para a paz e o desenvolvimento. Falecido em 2008, autor de vários livros, deixou um legado relevante para os estudos sobre a paz. Define-a como:

A paz é um valor, um dos valores máximos da existência humana que, como ocorre com sua compreensão, está conectado com todos os níveis daquela. Por conseguinte, a paz afeta todas as dimensões da vida: interpessoal, intergrupar, nacional, internacional... Ou seja, não está associada unicamente ao plano internacional nem à política de Estado (JARES, 2002. p.131).

As contribuições de Jares dialogam com a teoria de Galtung, no que tange às tipologias de paz. Ele define a educação para a paz da seguinte maneira:

[...] Educação para a Paz (EP) como um processo educativo, contínuo e permanente, fundamentada nos conceitos definidores de paz positiva, a perspectiva criativa do conflito, a concepção ampla do desenvolvimento e dos direitos humanos democracia, e que através da aplicação de métodos problematizantes pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajuda as pessoas a desvelar

criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, de modo a poder estar perante ela e agir em conformidade (JARES, 2003, tradução nossa).

Jares (2003) qualifica o conceito de paz e violência de acordo com a perspectiva de Galtung (1996), descrita anteriormente. Ele afirma que o conceito de paz que ainda é presente na mentalidade das pessoas, inclusive dos alunos, é que paz seja o oposto de guerra, uma definição mais tradicional. Ele afirma que as pesquisas sobre a paz foram trazendo novos significados, inclusive, no que diz respeito ao oposto de paz, não ser a guerra e sim toda forma de violência.

Percebe-se ainda, pelos estudos trazidos, que há uma imensa trajetória a ser percorrida no campo da paz e a ampliação da cultura de paz em todas as dimensões humanas.

Há muito o que se aprender e ensinar sobre a cultura de paz, principalmente no âmbito escolar, onde, pela perspectiva docente, presenciamos muita violência, hostilidade e insegurança por parte dos docentes, discentes e demais integrantes das escolas. Um espaço concebido para ser o berço das aprendizagens, experiências, partilhas, relações mais humanas, muitas vezes acaba sendo o local onde se vivenciam experiências amargas e nada respeitadas e justas, tornando-se um espaço nada favorável ao desenvolvimento do potencial humano.

Uma contribuição interessante ao longo das pesquisas, foi a do sacerdote jesuíta, professor e reitor da Pontifícia Universidade Católica do Peru, Felipe Estanislao MacGregor Rolino, peruano, falecido em 2004 que também defendia uma educação para a paz, em decorrência dos acontecimentos históricos no país. Dessa forma, ele seria uma das referências do desenvolvimento de uma cultura de paz na América Latina.

De acordo com Capella e Tueros Way (2005), o padre MacGregor integrava a Comissão Nacional Permanente de Educação para a Paz, criada pelo então Ministro da Educação Gróver Pango Vildoso em abril de 1986. Em seus atos como integrante dessa Comissão, o conceito de uma cultura de paz foi cunhado pelo padre e serviu de inspiração para um movimento a nível mundial promovido pela UNESCO e Nações Unidas. O padre recebeu em março de 1996 a Medalha Gandhi e no seu entendimento a cultura de paz refere-se “à promoção de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que reforcem a não violência e condenem todos os tipos de conflito, considerados como seus desideratos: o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais” (CAPELLA e TUEROS WAY 2005, p.14, tradução nossa).

MacGregor foi um incansável defensor da paz, com o objetivo de desenvolver uma cultura de paz entre os povos e, inclusive, preocupava-se em como as disciplinas dos cursos da universidade poderiam desenvolver de alguma forma essa cultura.

Capella e Tueros Way (2005) descrevem a percepção de MacGregor sobre como os conteúdos trabalhados nas várias disciplinas da universidade poderiam colaborar para o desenvolvimento de uma cultura de paz. Na visão dele, na Economia, tratar sobre a base sólida econômica de um país é uma questão importante, entretanto a sobretaxa e estagnação financeira são responsáveis pelas tensões sociais, essa questão se conecta à Sociologia que estuda as questões relacionadas com a sociedade, convivência em grupos, o respeito às leis e sua aplicação, entre outros. No tocante ao Direito, a lei deveria expandir a sua ação e ter um olhar mais voltado para a dimensão social. Já as disciplinas de Literatura, História e Humanidades exercem um papel fundamental, no sentido de esclarecer e aliviar as tensões sociais e, também contribuir para as soluções delas. Se todas essas questões relacionadas com a universidade fazem sentido, significa que cremos no poder da educação, da própria Filosofia e da Teologia que são responsáveis por abordar as questões da vida humana na sua totalidade. A universidade precisaria, de acordo com MacGregor estar imbuída em influenciar, culturalmente, as pessoas pela busca da paz.

Com tantas questões históricas, políticas e sociais, que envolvem a paz, a efervescência da discussão só cresce, uma vez que nos grandes centros urbanos, nos países menos desenvolvidos a violência avança como uma torrente. O desenvolvimento de uma cultura de paz demanda não só ações, em várias esferas da sociedade, de não violência, como também práticas de resolução de conflitos mais humanas, buscando o diálogo, o respeito pela vida e pela diversidade.

Outra contribuição importante para essa discussão, parte do americano David Adams, cientista, professor de psicologia, acadêmico que publicou muitos artigos científicos, escritor, jornalista e ativista da paz que atuou na UNESCO de 1994 a 2001, como diretor de um Programa de Cultura de Paz.

Adams define a cultura de paz a partir de uma combinação da Declaração da Nações Unidas sobre uma Cultura de Paz e Não Violência e Resoluções da ONU de 1998 e 1999.

Uma cultura de paz é uma abordagem integral para prevenir a violência e conflitos violentos, e uma alternativa à cultura de guerra e violência baseada na educação para a paz, a promoção do desenvolvimento econômico e social sustentável, respeito pelos direitos humanos, igualdade entre mulheres e homens, participação democrática, tolerância, livre fluxo de informações e desarmamento (ADAMS, 2005, tradução nossa).

A partir da definição descrita, Adams aponta que a Cultura de Paz está alicerçada em oito pilares do Programa de Ação adotado pela Assembleia Geral (2005, tradução nossa): "educação para a paz, promoção do desenvolvimento econômico e social sustentável, respeito

pelos direitos humanos, igualdade entre mulheres e homens, participação democrática, tolerância, livre fluxo de informação e desarmamento"[...]

Na concepção de Adams (2005) não há como se tratar de cultura de paz sem relacioná-la com a cultura de guerra presente na sociedade. Ele define os pilares como sendo aspectos antagônicos de uma cultura de guerra muito enraizada na cultura dos povos.

Lamentavelmente, Adams (2005) afirma que nos deparamos com questões políticas globais que ameaçam os Direitos Humanos, revelando uma discrepância entre a definição do conceito de Cultura de Paz e a prática, na realidade. Dessa maneira, a história vem sendo escrita às custas de muitas vidas, muito sangue, fome e violência.

Para que a cultura de paz se fortaleça é necessário considerar as contribuições dos autores que abordam temas específicos essenciais e relacionados com esse tema. Os estudos de Alguacil *et al.* (2019) colaboram para a ampliação da discussão sobre como a implementação efetiva da Cultura de Paz no contexto escolar, na perspectiva da paz positiva de Galtung (1985). Os autores destacam a necessidade de implementar nas diretrizes educacionais a importância da educação para a paz e suas competências, bem como espaços de formação docente.

Os autores abordam também a educação para a paz nas escolas a fim de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos, considerando um cenário de transformação comportamental e cultural (tradução nossa).

Celi *et al.* (2017) destacam como os conflitos fazem parte do desenvolvimento das pessoas e para as relações sociais na perspectiva da teoria crítica de Axel Honneth (2011) que analisa as possibilidades de formação e aprendizados dos indivíduos a partir das experiências sociais vividas em diferentes contextos. Percebe-se a importância de se reconhecer as necessidades individuais e coletivas de reconhecimento nas relações para que haja harmonia¹¹ em uma equipe de trabalho, seja no ambiente escolar ou profissional.

2.1 Comunicação Não Violenta (CNV)

O responsável pela propagação do constructo Comunicação Não Violenta (CNV) - comunicação que permita diferentes opiniões, posicionamentos e convivência saudável - foi Marshall Rosenberg, psicólogo americano que durante décadas disseminou por muitos países a ideia de uma comunicação para melhorar a convivência humana. O psicólogo defende que por

¹¹ Utilizamos o vocábulo harmonia no sentido de: “disposição equilibrada entre as partes de um todo”, como descrito em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/harmonia>

meio do desenvolvimento de habilidades de comunicação é possível transformarmos um ambiente, um relacionamento, um comportamento humano, de modo que as relações se tornem mais saudáveis, os diálogos mais assertivos e os comportamentos mais adequados para a manutenção de uma cultura de paz, visto que o constructo nos remete também a mudanças na maneira de se comunicar.

O autor traz a seguinte definição para Comunicação Não Violenta (CNV):

[...] baseia-se em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. [...] O objetivo é nos lembrar do que já sabemos – de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros – e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento (ROSENBERG, 2006, p.21).

Na perspectiva de Rosenberg (2006), a CNV propicia às pessoas a possibilidade de serem mais honestas, claras, atenciosas, empáticas e capazes de identificar suas próprias necessidades e as dos outros.

Para Rosenberg (2006), a linguagem e a maneira como os indivíduos utilizam as palavras podem contribuir para relacionamentos solidários ou tóxicos, por essa razão, qualquer pessoa pode aprender a se comunicar, estabelecendo um vínculo de respeito e compaixão pelo outro. O autor indica princípios importantes para o processo de Comunicação Não Violenta: observação sem julgamento, identificação dos sentimentos, reconhecimento das necessidades e formulação de pedidos que contribuirão para enriquecer os relacionamentos.

Segundo Rosenberg (2006), a Comunicação Não Violenta - CNV começou a ser aplicada durante os anos sessenta em projetos do governo americano com o intuito de integrar de forma pacífica escolas e instituições públicas.

A Comunicação Não Violenta pode ser um princípio de reciprocidade nas relações humanas, uma vez que a busca pela paz é algo que surge frequentemente nas pautas de diálogos internacionais. A exemplo disso, temos o Manifesto 2000 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que traz como premissas algumas atitudes que cabem a todos os cidadãos em busca da paz para todos, sendo que o tipo de comunicação é um elemento crucial.

Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo - em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região - a: Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito; Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular

contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes; Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica; Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, a difamação e a rejeição do outro; Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta; Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade (UNESCO, 2000, p.1).

Os compromissos destacados no Manifesto 2000 mostraram a importância de uma formação integral em todos os âmbitos da educação, com início na educação infantil até o ensino superior.

No que diz respeito às relações interpessoais no ambiente escolar, a Comunicação Não Violenta pode ser uma forte aliada para relacionamentos mais saudáveis, ambiente mais acolhedor e propício para a aprendizagem dos alunos e convivência com seus pares.

No que tange às relações humanas e à convivência, buscamos referências de práticas valorativas à resolução de conflitos, círculos restaurativos e nos deparamos com o inglês Dominic Barter, colega e discípulo de Rosenberg, cientista social, consultor internacional em Comunicação Não Violenta em Práticas Restaurativas, figura muito requisitada por várias instituições governamentais, como escolas, Secretarias de Educação e instituições não governamentais, por sua maneira de lidar com os vários tipos de violência, mediando conflitos dentro e fora do Brasil. Residente no Rio de Janeiro, desde os anos noventa, sentia-se incomodado com a violência no Rio de Janeiro e iniciou os círculos restaurativos nas favelas cariocas com o intuito de minimizar a violência entre as pessoas nas comunidades. Atualmente ele ministra treinamentos e palestras, além de atuar com a Justiça Restaurativa e Comunicação Não Violenta no Brasil e em mais de 23 países.

Em entrevista à ES Brasil, Barter define a Comunicação NãoViolenta (CNV) como:

um processo de pesquisa e ação que busca criar as condições necessárias para que as pessoas possam colaborar e se entender, construindo as condições mais propícias para a vida, seja na relação delas com elas mesmas, seja nas relações interpessoais. Ou, no terceiro nível, seja na nossa atuação e nossa responsabilidade para criar e manter os sistemas sociais. A CNV é uma proposta de ver esses três elementos intimamente interconectados (2020).

Diante da definição da CNV por Barter (2020), percebemos uma coerência com a definição defendida por Rosenberg (2006). O autor cita um terceiro elemento da CNV que é atuação das pessoas na sociedade. Para ele, os elementos de ordem intrapessoal, interpessoal estão intimamente ligados com a forma de atuação de cada um na sociedade.

Na perspectiva de Barter (2019) diálogo e escuta empática são fundamentais para a CNV, sendo que a mediação e as práticas restaurativas são fundamentais para ensinar as pessoas a enfrentarem questões que envolvem o conflito e a comunicação.

No Sistema Judiciário o conceito de Justiça Restaurativa é adotado em vários países. A Resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social da ONU a define como

[...] qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencing circles).

O conceito de práticas restaurativas foi cunhado na Justiça Restaurativa, surgiu nos anos 90 pelas escolas do mundo todo, entretanto nas escolas do Brasil ainda é algo recente.

Os círculos restaurativos podem contribuir para a resolução de conflitos nas comunidades escolares a partir de

[...] uma reunião de membros de uma comunidade, a maioria compartilhando um interesse comum em manter ou restaurar a harmonia, o cuidado, a segurança e o respeito na comunidade. Os participantes sentam-se em círculo e o formato conversacional também é circular. O grupo usa um objeto de fala, que indicará de quem é a vez de falar, promovendo uma escuta ativa e direito de voz a todos. Há a presença de um facilitador que cuida das etapas a serem seguidas, sendo responsável pela elaboração de perguntas e pelo registro do plano de ação ou combinados construídos pelos participantes (MEIRELLES, 2014, p.192).

Em conexão, as propostas de Comunicação Não Violenta e práticas restaurativas, podem viabilizar um diálogo franco e efetivo. Outros fatores também podem influenciar a promoção da cultura de paz nas escolas.

Os estudos de Ribeiro, *et al.* (2018) trazem uma reflexão sobre a influência da cultura e do clima escolar para o fortalecimento da cultura de paz nas escolas, que deve ser o espaço onde os alunos aprendem sobre valores, ética, respeito, diversidade, comportamento e, principalmente sobre diálogo e convivência. Baseados em Sarmento (1994), os autores destacam

O clima é um grande influenciador para que haja sucesso da escola. Refere-se ao grau de satisfação material e emocional das pessoas no ambiente de trabalho. Por isso, torna-se extremamente relevante a busca por mantê-lo favorável, tendo em vista a influência na motivação e interesse dos funcionários para o funcionamento da organização. [...] um clima favorável dentro da escola será um fator positivo a fim de compatibilizá-lo com o bom desempenho, o que produzirá uma escola ágil, criativa, reflexiva e geradora de bons resultados e satisfação a todos os envolvidos, alunos, professores, funcionários, direção e comunidade (RIBEIRO, *et al.*, 2018, p.314).

Para os autores, a escola pode ser um canal para o desenvolvimento dessa cultura de paz, de modo que o clima escolar influencie alunos e educadores a mudarem de postura diante de conflitos. Para eles

entender os conceitos de cultura e do clima escolar, permitiram que os educadores e todos que estão inseridos no contexto escolar, sejam capazes de trabalhar favoravelmente para a diminuição dos conflitos existentes na escola, em especial, na construção e fortalecimento da cultura de paz a ser instituída no ambiente escolar (RIBEIRO, *et al.*, 2018, p.315).

Desse modo, na perspectiva de Ribeiro *et al.* (2018, p. 317), perceber o clima e a cultura de uma escola, colabora para a diminuição da violência, além de fortalecer a cultura de paz, definida por eles como “um meio eficaz e pode e muito colaborar para a construção de uma escola melhor, em especial, considerando que ela passa a contribuir para a construção de uma nova cultura organizacional, bem como, interferir positivamente no clima escolar”.

Sobre a relevância do papel docente, Marques (2016) investigou em sua pesquisa, a atuação de professores em um Programa Aprendizagem e a forma como eles conduzem situações de conflitos em sala de aula, buscando analisar o nível da Inteligência Emocional (IE) deles, baseado no aporte teórico de Daniel Goleman, um renomado psicólogo americano, escritor e jornalista científico, com várias obras publicadas sobre o tema.

De acordo com Goleman (2012, p.58), a Inteligência Emocional é

A capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços, de controlar os impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos, de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar, de ser empático e autoconfiante (*apud* Marques, 2016, p.30).

Partindo da perspectiva de Goleman (2012), Marques analisou as anotações dos professores em seus Diários de Aula (DA). Neles, os professores apontavam seus sentimentos ao longo das aulas, suas dificuldades, frustrações, principalmente em momentos de conflitos, característicos em uma turma de um Programa Aprendizagem, sendo que o público tem uma variação de idade de 14 a 24 anos. A autora concluiu em sua pesquisa que o desenvolvimento da Inteligência Emocional dos professores é um elemento fundamental para ser tratado na formação docente, visando que são mediadores dos alunos e que para serem eficazes na mediação de conflitos e ajudar os alunos, eles precisam conhecer seus próprios sentimentos, reações, dificuldades e autocontrole.

O recorte de contextualização do tema Cultura de Paz apresentado nesse capítulo, teve por objetivo a observação das contribuições dos estudiosos e de pesquisadores que têm se debruçado para estudar o tema aqui apresentado. A motivação para essa análise é a grande possibilidade que a educação tem para a transformação de cenários desfavoráveis. Dentro das escolas podem ocorrer mudanças significativas para a transformação da sociedade, dos comportamentos humanos e do desenvolvimento social. Entende-se que no ambiente escolar, tanto alunos como professores podem aprender outros padrões de relações humanas, práticas mais solidárias, sustentáveis, assertivas, colaborativas que fortalecem a comunicação e as relações sociais.

Nessa perspectiva, apresentaremos um programa de cultura de paz desenvolvido em uma escola brasileira que vislumbra criar um ambiente em que tais mudanças possam ocorrer.

2.2 O Programa Cultura de Paz do Senac

Diante de tantas contribuições de estudiosos sobre o tema, trazemos um modelo de desenvolvimento de Cultura de Paz no ambiente escolar, cuja preocupação primária são seus funcionários e, conseqüentemente, os alunos da escola.

A ideia da educação para a paz foi acolhida por diversos projetos e programas de escolas brasileiras, dentre elas o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac São Paulo, que teve a preocupação com a temática há alguns anos. Algumas ações demonstram essa preocupação, por exemplo, a criação da cartilha Senac Cultura de Paz em 2009, com a colaboração da professora Lia Diskin. Em 2013 foi criado o Programa Senac de Cultura de Paz com o objetivo de

desenvolver funcionários para uma convivência produtiva e livre de violência, e para que sejam capazes de enxergar oportunidades de aprendizagem nos conflitos que surgirem [...] por meio de ações educacionais que fortalecem as competências essenciais ao Senac São Paulo, alinhadas às diretrizes institucionais e aos valores que sustentam a cultura de paz (SENAC, 2013).

De 2013 até o presente momento, o Senac São Paulo desenvolve atividades com os funcionários, por meio de grupos de Cultura de Paz em cada uma das suas unidades no estado de São Paulo. Tais grupos são formados por funcionários administrativos, operacionais, docentes, coordenadores, supervisores e gerentes.¹² O intuito dos grupos de estudos sobre a Cultura de Paz é explorar materiais que possam colaborar para o desenvolvimento de boas

¹² (os gerentes também exercem a função de diretores das unidades escolares)

práticas nas unidades do Senac, além de discutir o tema que é urgente no âmbito profissional e educacional.

Todos os anos o Grupo Senac Cultura de Paz, sob a coordenação de um responsável pelas ações em toda a rede Senac São Paulo, emite um documento interno, onde constam as temáticas que foram abordadas com os funcionários das unidades e sugestões de novos temas a serem explorados no ano seguinte. Esses relatórios são disponibilizados na intranet e em outros canais de comunicação da instituição, de modo que todos os funcionários tenham acesso ao material.

Segundo o programa são previstas ações educacionais a partir dos seguintes fundamentos:

- **Diálogo, Empatia e Complexidade:** ferramentas de ampliação da compreensão e valorização das diferenças.
- **Educação Emocional:** o acolhimento e a humanização das relações a partir da consciência, autonomia e regulação emocional por meio da canalização da agressividade e da pausa restauradora.
- **A Condição Humana:** diferenciação entre as conquistas evolutivas da biologia humana e o que é construído socialmente a partir do ambiente e da cultura.
- **Comunicação Não-Violenta:** metodologia compassiva na determinação de limites e produção de acordos de convivência.
- **Práticas Restaurativas:** para mediação de conflitos coletivos e construção de valores em ambientes educacionais articulados com a comunidade.
- **O Princípio da Não Violência:** compreensão sobre a natureza desejável do conflito no enfrentamento da violência estrutural por meio da não-violência e da formação de redes comunitárias. (SENAC, 2011)

De acordo com o Programa Senac Cultura de Paz espera-se atingir os seguintes resultados a partir das práticas desenvolvidas pelos funcionários e alunos da instituição:

Ambiente mais seguro e acolhedor, catalizador da aprendizagem e da inovação; Equipes mais integradas, colaborativas, felizes e produtivas; Funcionários e alunos capazes de lidar com problemas complexos; Redução da evasão escolar e das ocorrências de violência; Construção e disseminação de valores de convivência; Melhoria do clima e cultura organizacional; Cooperação e empatia entre os setores; Ampliação do repertório em metodologias de resolução de conflitos; Valorização da marca no desenvolvimento de competências para o Século 21; Impacto nas comunidades e em políticas públicas (SENAC, 2019).

Ao longo dos anos, o Senac foi ampliando suas ações do Programa Cultura de Paz a fim de que os alunos também pudessem vivenciar novas experiências para resolução de conflitos e a cultura de paz. A partir de 2015, novas ações integram as atividades junto aos alunos. Cada turma nova da escola participa de uma palestra sobre o Programa Cultura de Paz do Senac, ministrada por um profissional multiplicador treinado e com duração de três horas. Acontece uma interação entre o multiplicador e os novos alunos, com atividades práticas em grupos para experimentarem ações simples que podem ajudá-los a solucionar os conflitos do cotidiano de

forma mais autônoma e inteligente, seguindo os fundamentos da CNV expostos anteriormente no tópico Comunicação Não Violenta.

Na palestra do Programa Cultura de Paz são apresentados aos alunos aspectos muito importantes para a eficácia no diálogo, como o **objeto da fala**¹³ (que pode ser uma bolinha, uma almofadinha ou qualquer outro objeto) que possa ser usado pelos alunos, quando esses querem a fala em uma roda de diálogo, por exemplo. Quando o multiplicador e/ou o docente explica aos alunos a função do objeto de fala, inicialmente eles apresentam dificuldades em solicitar o objeto e aguardar a vez de fala, acabam falando junto com outra pessoa. Nesse momento o docente faz a mediação, ressaltando a importância de aguardar a vez de falar, e exercitar a escuta ativa. Esse processo, que pode contribuir para a autorregulação das emoções, é novo para os alunos que, gradativamente, vão se adaptando a ele e vivenciando os benefícios que esse recurso os possibilita, como o de serem ouvidos, o respeito às diferenças e empatia entre os colegas de sala. O exercício de esperar para ter direito à fala e a necessidade de acolher o que a outra pessoa está trazendo na roda, fazem com que o jovem pare para refletir sobre o assunto e provavelmente contribua para o autocontrole.

Ainda nesse primeiro contato com a Cultura de Paz, os docentes apresentam o recurso da pausa restauradora, mudando o foco do problema em episódios conflituosos ou até mesmo depois de várias atividades pedagógicas complexas que exigiram muita concentração, dedicação, trabalho em equipe, entre outros aspectos.

Na inserção do Programa Cultura de Paz do Senac, os docentes também estabelecem com os alunos um **acordo de convivência**¹⁴, construído coletivamente, com o objetivo de determinar limites para as relações de convivência em sala entre os pares. São levantados aspectos entre os alunos para que a comunicação não violenta seja o foco do acordo, permitindo que o ambiente e clima em sala de aula sejam propícios para o aprendizado, seguro e acolhedor, respeitando a diversidade, viabilizando que os conflitos sejam tratados de forma orgânica e visando um aprendizado coletivo a partir dele. Ao longo do curso Aprendizagem, o acordo de convivência pode ser revisitado pelos alunos, a partir de uma necessidade da turma, além de orientar as decisões nas rodas de diálogos quando algum fato ocorre na turma. A partir dessa colocação, os docentes apresentam aos alunos a forma de fazer um pedido pautado na Comunicação Não Violenta proposta por Rosenberg (2006).

¹³ grifo nosso

¹⁴ grifo nosso

A **Comunicação Não Violenta (CNV)**, [...] nos convida a perceber que todo comportamento é uma tentativa de satisfazer necessidades humanas universais. E, se alguém faz algo que nos prejudica, é importante estabelecer limites e expressar o incômodo a partir de quatro recomendações: **separar fatos de julgamentos; reconhecer as emoções desconfortáveis; revelar necessidades que não estão sendo atendidas; firmar um acordo que viabilize a convivência futura** (SENAC, 2018).¹⁵

Partindo desses fundamentos, o Senac (2018) percebe a importância de desenvolver a comunicação não violenta, que favoreça o clima de confiança entre os alunos para que possam se expressar sem incômodos ou ofensas entre si, com a finalidade de alcançarem relacionamentos mais sustentáveis. Dessa forma, a CNV prioriza o fortalecimento de vínculos e não o rompimento deles, além de valorizar as relações humanas.

Além do exposto, a valorização da escuta ativa nesse processo é indispensável “Uma escuta respeitosa requer abertura e uma vontade real de compreender o que é indispensável para todos conviverem, produzirem e inovarem juntos no cotidiano e nos processos estabelecidos de trabalho” (SENAC, 2018).

Arelado a isso, as práticas restaurativas são encorajadas pelos docentes garantindo aos alunos a mediação dos conflitos, além de uma oportunidade de aprendizados e construção de valores que podem ser aplicados no âmbito familiar, social e profissional.

Os alunos do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, que se caracterizam como adolescentes e jovens de 14 a 24 anos incompletos, na sua maioria em situação de vulnerabilidade social, são orientados pelos docentes nas aulas, que também seguem os fundamentos do Programa Cultura de Paz, a trabalhar os conteúdos do curso, com atividades que contemplam o diálogo entre os pares, a escuta ativa, a resolução de conflitos como forma de aprendizado, trabalho em equipe, questões comportamentais, práticas profissionais, e equilíbrio emocional que são premissas de O JEITO SENAC DE EDUCAR.¹⁶

Essa educação é promovida por meio da metodologia ativa de aprendizagem, que consiste em colocar o aluno como agente do processo de ensino e aprendizagem, que se realiza, por sua vez, em cenários reais, contextualizados em realidades globais e locais, para o desenvolvimento de competências. O ambiente educativo é organizado de forma a potencializar a aprendizagem profissional em seus múltiplos aspectos (relacionamento interpessoal, leitura de mercado, visão global, projeções de futuro, visão empreendedora...), em sintonia com os múltiplos recursos da tecnologia (SENAC, 2016, p.21).

¹⁵ <https://corporativo.sp.senac.br/comunicacao-nao-violenta/>

¹⁶ Série ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA - O JEITO SENAC DE EDUCAR, 2016.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5882015/mod_resource/content/1/SERVI%C3%87O%20NACIONAL%20DE%20APRENDIZAGEM%20COMERCIAL.%20SENAC.%20O%20jeito%20SENAC%20de%20educar..pdf. Acesso em 02/06/2021.

Em nosso entendimento, com esse modelo de educar, é amplamente possível promover a autorregulação da aprendizagem e das emoções dos alunos dentro do contexto escolar, social, familiar e profissional, uma vez que, os jovens são submetidos a formatos diferentes de aulas, que contemplem o desenvolvimento de competências fundamentais para o fortalecimento da cultura de paz, objetivando a intencionalidade de desenvolvimento humano conforme previsto na Proposta Pedagógica do Senac (2005) que demonstra os elementos que regem nossa prática educativa.

Educar é uma ação intencional e política. Possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de competências, fundamentado em conhecimentos científicos e tecnológicos, aprendendo a conhecer, viver, conviver, agir e transformar sua vida e sua prática social, e a participar da sua comunidade. Uma educação participativa e de qualidade deverá ser capaz de gerar ferramentas para que as pessoas possam: • ampliar a visão crítica de mundo; • participar da vida pública; • defender seus direitos e ampliá-los; • inserir-se e permanecer no mundo do trabalho, com desempenho de qualidade e com empreendedorismo; • assumir responsabilidade social, com desempenho ético, de preservação do meio ambiente e de atenção à saúde individual e coletiva (Proposta Pedagógica Senac, 2005, p.5).

A visão do Senac São Paulo (2005) no que tange a educação profissional é a promoção e o fortalecimento das pessoas e comunidades, visando à inserção social e a ação participativa.

Para tanto, o Senac busca desenvolver em seus alunos, competências para a vida pessoal e profissional com o objetivo de trazer qualidade de vida às pessoas.

As orientações básicas são: • sensibilizar e mobilizar pessoas, organizações e comunidades para a busca de soluções para seus problemas, para a superação das diferentes formas de exclusão social, para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva; • contribuir para que o educando desenvolva suas potencialidades, estimulando um contínuo processo de desenvolvimento, sendo fundamental esta perspectiva, de educação permanente; • ter como valores e princípios a autonomia das pessoas, organizações e comunidades, a participação no coletivo no qual estão inseridas, a ética, a solidariedade e o respeito à diversidade (SENAC, 2005, p.5).

A preocupação do Senac quanto a Cultura de Paz entre os docentes e alunos está alinhada também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que acrescentou esse aspecto em maio de 2018, conforme podemos ver abaixo:

Art. 1º O caput do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (NR).

Diante do exposto, o Programa Cultura de Paz do Senac está intrinsecamente ligado a didática dos docentes que planejam e medeiam suas aulas, de modo a propiciar oportunidades de desenvolvimento da educação para a paz e pela paz. A condução das atividades é formulada

de tal forma que os alunos são protagonistas do seu aprendizado, estimulados a trabalhar em equipe e aprender com a diferença entre os pares, a utilizar o diálogo respeitoso ainda que os posicionamentos sejam diferentes e resolver conflitos a partir de práticas restaurativas para reestabelecer a comunicação não violenta, um ambiente acolhedor e seguro para o aprendizado.

Vimos nesse tópico as contribuições teóricas, bem como uma ação educacional concreta planejada intencionalmente para a promoção da educação para e pela paz. No próximo tópico trataremos das contribuições da autorregulação da aprendizagem e das emoções e suas relações com o tema discutido.

3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DAS EMOÇÕES

Na atualidade, mudanças sociais e políticas afetam diretamente o contexto educacional que, para acompanhá-las, necessita rever seus objetivos e propósitos. Recentemente, com a aprovação da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) nota-se a necessidade da articulação entre a formação geral e a profissional, bem como analisar as competências e habilidades requeridas para o sucesso profissional, tais como a habilidade de resolver problemas e de se comunicar. No Brasil, a política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é gerenciada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), “responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros.” Destaca-se aqui que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) tem sido um agente social importante para o ensino profissionalizante.

O artigo 4 da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b) reitera as dez competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; dentre elas destacamos: “IX - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. X - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”¹⁷.

Com as frequentes transformações na sociedade, a busca por mais conhecimento e mudanças são necessárias. Na área da educação, tal fato se comprova quando há, por parte da comunidade educacional a necessidade de se repensar aspectos como: metodologias, processos de ensino, formação de professores, material didático, ambiente escolar, relação professor aluno, entre tantos outros.

Em consonância a esse cenário da educação, o contexto de sala de aula igualmente requer uma transformação. Os espaços escolares necessitam ser acolhedores, desafiadores e intrigantes para que os alunos se sintam atraídos para e pelo aprender. Para que isso ocorra não

¹⁷ <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>

é possível que as escolas ofereçam uma educação passiva, onde os alunos são meros coadjuvantes.

As escolas podem promover muito mais que conhecimentos técnicos ao oportunizar um ambiente incentivador de descobertas individuais e coletivas, pensamento crítico, autonomia para o processo de aprendizagem, experiências e possibilidades de aprender a aprender.

Contudo, quando se trata de aprender a aprender, seu significado e suas premissas, é vital compreender que cada aluno tem seu próprio modo de fazê-lo, os estímulos intrínsecos e extrínsecos que propiciam essa aprendizagem precisam ser conhecidos pelos próprios alunos e pelos professores em sala de aula.

3.1 Autorregulação da aprendizagem

A capacidade de aprendizagem de cada aluno, a proatividade que ele desenvolve ao longo da vida com a condução dos estudos pelo professor influencia na forma do aprender. Quanto mais proativo é o aluno, menores são as necessidades de interferências do professor em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, é possível visualizarmos a importância da promoção da autorregulação da aprendizagem, que ao ser desenvolvida, torna os alunos protagonistas de seu próprio saber.

Infelizmente os dados do desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros não revela tal protagonismo. Os indicadores de avaliação da educação básica no Brasil denotam um déficit de conhecimento nas áreas avaliadas português e matemática. Em 2019, os resultados da Prova Brasil demonstram que 57% dos alunos do 5º ano da rede pública de ensino conseguiram aprender adequadamente a ler e interpretar textos. No ensino da matemática, 47% dos alunos do 5º ano conseguiram aprender adequadamente a resolver problemas.

Quando se trata de alunos do 9º ano, esse resultado cai ainda mais, sendo que somente 36% dos alunos são capazes de ler e interpretar textos adequadamente. Somente 18% dos alunos do 9º ano conseguiram aprender adequadamente a resolver problemas, no ensino da matemática.

Lamentavelmente, no Ensino Médio percebemos um leve aumento nos resultados, entretanto ainda muito fora do índice desejável para os estudantes brasileiros. No 3º ano, 31% dos alunos conseguiram atingir um resultado adequado na leitura e interpretação de textos. E,

somente, 5% dos alunos conseguiram atingir um resultado adequado na resolução de problemas.¹⁸

Inferimos que tais resultados podem também indicar que a organização dos elementos que constitui o ambiente de aprendizagem não está favorecendo condições suficientes para a melhoria do processo de autorregulação dos alunos brasileiros. Esse déficit corrobora a necessidade de uma reflexão sobre o tema e reconstrução do próprio processo de aprender a aprender.

Nas pesquisas realizadas para essa análise, percebeu-se que os estudos sobre autorregulação da aprendizagem começaram em meados de 1980 e continuam conquistando espaço até hoje.

Estudos de Bandura (1978, 1991, 1996), Winne e Hadwin (1998), Pintrich (2000, 2004), Schunk (2001), Zimmerman (1998, 2013), Zimmerman *et al.* (2009), Rosário (2004), Rosário *et al.* (2008), Polydoro e Azzi (2009), Zimmerman e Schunk (2011), Machado e Frison (2012), Panadero e Tapia (2014), Panadero (2017), Veiga Simão (2004), Veiga Simão e Frison, (2013), Cruvinel e Boruchovitch (2004), Boruchovitch (2014), entre outros, abordam conceitos que envolvem a autorregulação e autorregulação da aprendizagem, fundamental para que se promovam iniciativas que visem auxiliar os alunos e instrumentalizar os professores em sua atuação.

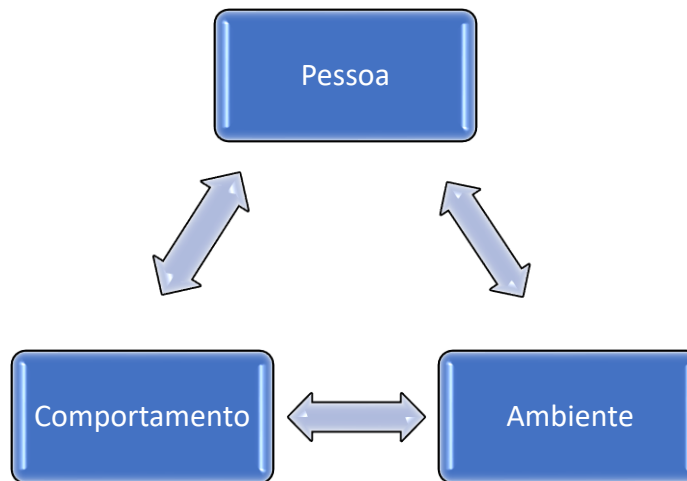
Pesquisas internacionais e nacionais trataram de alguns conceitos mais específicos da autorregulação da aprendizagem e/ou realizaram intervenções para verificar os resultados Zimmerman e Kitsantas, (2002), Kitsantas *et.al.* (2000), Ben-Eliyahu e Linnenbrink-Garcia (2015), Avila *et. al.* (2016), Brunstein e Glaser, (2011), Ganda, (2016); Ganda e Boruchovitch, (2018), Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck, (2013). Felizmente, a lista de interessados pela aplicação do conceito da autorregulação da aprendizagem vem crescendo ano a ano, trazendo contribuições significativas para o avanço da educação no Brasil.

Bandura (1997), como parte importante de sua Teoria Social Cognitiva, desenvolveu um modelo de causalidade triádica, que explica o funcionamento do ser humano.

De acordo com Bandura (1997), componentes internos e externos ao sujeito operam conjuntamente na autorregulação, mais especificamente fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Dependendo da situação em que o sujeito se encontra, a influência de um desses fatores pode ser mais preponderante que o outro. A figura 1 representa o modelo de reciprocidade triádica descrito pelo autor:

¹⁸ Fonte: <https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>

Figura 1 - Reciprocidade Triádica na Teoria Social Cognitiva



O modelo triádico de Albert Bandura contempla a autorregulação comportamental em um sistema dividido em três fases: auto-observação, julgamento e autorreação.

A fase da auto-observação tem como objetivo monitorar a atuação do sujeito nos aspectos morais e comportamentais. Já na fase do julgamento, o sujeito avalia suas ações dentro do seu padrão de comportamento, vivências e efetua comparações com os outros. Por último, a autorreação engloba os aspectos afetivos, cognitivos e instintivos da atuação do sujeito. Então, os fatores sociais influenciam na forma como os indivíduos se autorregulam e a intensidade disso.

Desse modo, as pessoas são afetadas por fatores externos que estão ligados a tudo o que ocorre no ambiente em que se está inserido como: o comportamento das pessoas, valores éticos e morais, as punições e recompensas atribuídas a elas, que vão colaborar para que a pessoa preveja o que pode acontecer caso ela tome uma determinada decisão.

A teoria sociocognitiva ressalta que os indivíduos são capazes de aprender por meio da modelação e que a aprendizagem por meio das experiências não é a única maneira possível de ocorrer. A interação com o meio, que pode ocorrer pela observação, pode gerar conhecimento no ser humano. Isso significa que as pessoas podem influenciar o aprendizado umas das outras apenas observando seus comportamentos e resultados, não no sentido da reprodução exata do modelo, mas da interpretação pessoal que faz do que foi observado. Os estímulos gerados pelo ambiente em que as pessoas interagem são uma forma de aprendizagem, se tornam exemplos de ação e reação. Acontecem a partir de um mecanismo incessante de monitoramento, julgamento e reação (BANDURA, 1997).

Sobre a autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (2000) afirma que,

a aprendizagem autorregulada é a capacidade de os alunos desenvolverem conhecimento, estratégias e comportamentos essenciais para incrementar as aprendizagens, seja no contexto escolar ou nas vivências cotidianas. O aluno se autorregula quando participa ativamente, do ponto de vista metacognitivo, motivacional e comportamental, do seu próprio processo de aprendizagem (*apud* Basso e Abrahão, 2016, p.1).

Enquanto Bandura trabalhou a agência, a relação triádica e a autorregulação em geral para o comportamento humano, Zimmermann baixou para o nível concreto da autorregulação da aprendizagem. Aplicou a teoria de Bandura no contexto da aprendizagem.

No campo educacional, a teoria da autorregulação da aprendizagem descrita por Zimmerman (2000) também destaca o papel da modelação e o seu modelo foi criado a partir do modelo de Bandura, composto por três fases, conforme figura 2.

Figura 2 - Fases de autorregulação da aprendizagem (adaptado de Zimmerman, 2013)



As habilidades humanas se tornam autorreguladas em uma série de níveis, a saber: nível observacional, nível de emulação, nível de autocontrole e nível de autorregulação (SCHUNK, ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN, 2000). Esses elementos são fundamentais para o alcance da autorregulação da aprendizagem de forma racional e planejada, buscando a sustentação nas bases emocionais, comportamentais e metacognitivas.

A autorregulação capacita os alunos a aprimorar conhecimentos, estratégias e comportamentos fundamentais para a aprendizagem no contexto escolar e social.

A centralidade dos modelos apresentados – Bandura e Zimmerman - recai sobre o aluno que é o agente da ação e protagoniza o processo de aprendizagem. Um dos principais conceitos da Teoria Social Cognitiva é a agência do aluno. De acordo com Zimmerman e Martinez-Pons (1988) o aluno autorregulador da aprendizagem:

Em termos de processos metacognitivos, (...) planejam, organizam, auto instruem, e autoavaliam os vários estágios durante o processo de uma aquisição. A partir de uma vantagem motivacional, (...) percebem-se como auto eficazes, autônomos e intrinsecamente motivados. Em termos de comportamento, (...) selecionam, estruturam, e até mesmo criam ambientes sociais e físicos que otimizam a aquisição (p. 284).

Durante o levantamento de produções acadêmicas sobre a autorregulação da aprendizagem, nos deparamos, com um panorama nacional de diversos estudos sobre autorregulação na área da educação em cada um dos segmentos: ensino superior (PELISSONI, 2016; CASTRO, 2016; SAMPAIO, 2011; BISSOTO e VICENTE, 2020; ensino médio (ALLIPRANDINI e SILVA, 2020; DANTAS e GUERREIRO-CASANOVA, 2015; FERREIRA, 2018; GONZAGA 2016); ensino técnico (CROTI, 2016; SOUZA, 2019; FONTES, 2019); ensino fundamental anos finais; (SORDI, 2015; PAULINO e SILVA, 2015); ensino fundamental séries iniciais (ZAPIO, 2017; FARIA, 2017; TENCA, 2015; SPARAPAN, 2019; CAMPOS, 2019); educação infantil (MOREIRA e SIMÃO, 2019; FELIZARDO, 2017; SOUZA, 2018; CARVALHO e GUIZZO, 2016). Os estudos abrangem vários temas como: autoeficácia, autorregulação da escrita, abordagem de estudo, formação de professores, projetos e programas de intervenção, dentre outros.

Os benefícios da promoção da autorregulação no campo educacional têm sido discutidos na literatura internacional e nacional por Pintrich (2004), Schunk e Zimmerman (2008), Frison e Veiga Simão (2011), Ganda e Boruchovitch (2018), Gomes e Boruchovitch (2011), Polydoro e Azzi (2009), Bzuneck e Boruchovitch (2016), Bzuneck (2018), além de muitos outros autores que vêm pesquisando sobre essa temática.

Pode-se constatar que essa perspectiva apresenta um quadro teórico coerente e útil ao campo educacional, uma vez que ajuda a compreender as diferenças individuais na aprendizagem destacando, não somente o papel ativo do aluno e sua capacidade de autoiniciativa, mas também considerando o papel do ambiente social na promoção da autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente, na promoção da autorregulação em domínios específicos.

Entende-se que o ambiente social deve contemplar a promoção da autonomia e, conseqüentemente, da autorregulação no âmbito cognitivo e emocional. Nos estudos de

Zimmerman (2013), estudantes que autorregulam sua aprendizagem são aqueles que assumem a responsabilidade pessoal para controlar e dirigir – em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais – os seus processos de aprendizagem.

Um dos fatores que pode influenciar no processo de aprendizagem autorregulada é a atuação do professor. Assim, a qualidade da formação, o envolvimento e as ações dos professores devem estar em conformidade com a promoção de um ambiente propício para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Para tanto, buscamos na literatura alguns estudos sobre a temática que podem colaborar com a reflexão desse estudo.

Silva (2015) identificou que a participação dos docentes no projeto “As travessuras do Amarelo” possibilitou mudanças em suas concepções e em seus procedimentos didáticos. Para tanto, acompanhou a participação de 22 professoras do 4º ano, de nove escolas de um município no interior de São Paulo. Utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas e análise de narrativas de formação e de vida desses professores ao longo de sua aplicação, procurando verificar as dificuldades e dúvidas.

O projeto “As Travessuras do Amarelo” propõe, por meio de uma história ferramenta, discutir com alunos estratégias de aprendizagem, com o objetivo da promoção da autorregulação da aprendizagem nos alunos, a partir dos estudos de Zimmerman (1998) e Rosário (2004). Esse estudo traz um fator importante no tocante à autorregulação tanto de alunos como de professores:

[...] as pessoas autorreguladas e que sabem trilhar os caminhos na busca de produzir conhecimento (estabelecer ideias, hipóteses, agir, testar, experimentar, observar, descrever, elaborar, reelaborar, questionar, refletir, pedir ajuda, considerar o conhecimento já existente) sem dúvida poderão aprender a aprender, continuar aprendendo ao longo da vida, lidando com situações em que é necessário agir para descobrir, aprender, desvendar algo (SILVA, 2015, p.81 – 82).

A autora traz a trajetória do desenvolvimento do projeto, bem como, as dificuldades, os desafios e os aprendizados com a aplicação da estratégia com os alunos. Ao longo do projeto, as professoras foram se apropriando das estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da autorregulação em alunos na fase inicial dos estudos, além de perceberem a importância de participarem de formação continuada que favoreça a aprendizagem da autorregulação para si, a fim de serem capazes de desenvolver atividades pedagógicas que garantam a efetivação da autorregulação dos alunos. De forma geral, os resultados indicaram que há um reconhecimento das professoras dos impactos causados pelo projeto a partir da

observação de mudanças de comportamento dos alunos; como dificuldade foi diagnosticado a ênfase na realização de atividades, sem a promoção de reflexões sobre as estratégias, ocasionada principalmente pela falta de tempo para a realização do projeto, essas mudanças dizem respeito, por um lado, ao planejamento e à execução das atividades em sala de aula e, por outro, à adoção dos princípios da autorregulação da aprendizagem na vida pessoal das docentes.

O estudo de Moreira (2016) realizado com professores de duas escolas do Ensino Fundamental I, de Londrina, trouxe a preocupação dos professores na escolha das estratégias/preparação dos materiais que serão trabalhados com os alunos. O método utilizado para o levantamento dos dados foram questionários abertos, onde os professores narravam suas percepções sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Após isso, a pesquisadora utilizou a análise temática. Os resultados desse estudo mostraram que os professores têm a preocupação de que as atividades sejam desafiadoras para os alunos, entretanto algumas respostas demonstram que há a necessidade de aprofundamento teórico sobre as questões de motivação para aprender. A autora concluiu que é vital para o desempenho dos professores a formação continuada, grupos de estudo para aprimoramento das teorias que envolvem o ensino-aprendizagem, fatores motivacionais que levam os alunos desejarem aprender, entre outras estratégias.

Croti (2016) apresenta em sua pesquisa, o jovem aprendiz, do ensino profissionalizante, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), além da autorregulação que pode colaborar para que esses jovens aprendizes se desenvolvam no âmbito pessoal, profissional e social. O aporte teórico para o estudo está ancorado em Piaget, Ausubel, Bruner e Flavell que

Observam-se a construção da inteligência pela construção e/ou modificação e conseqüente desenvolvimento das estruturas cognitivas e a formação da inteligência num processo irreversível dentro de condições normais de desenvolvimento. Essa construção se dá sempre pela ação cognitiva, que pode passar pela construção da narrativa e pela relação com o social, ou ainda, por meio de material com potencial significativo que pode favorecer o pensar sobre o pensar (CROTI, 2016, p.138).

Os estudos levaram a autora perceber que as estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos não são eficazes para a autorregulação porque desenvolvem, na maioria das vezes, a prática da memorização dos conteúdos. Essa constatação pode ser considerada como um terreno fértil para os professores reorganizarem as práticas para que possam estar alinhadas à promoção da autorregulação por meio de metodologias ativas de aprendizagem, de modo que o desenvolvimento da autorregulação dos alunos seja permeado por um ensino significativo conduzindo-os ao protagonismo do aprender a aprender. Portanto, aos professores cabe a tarefa

de utilizarem estratégias de aprendizagem que estimulem o raciocínio, a motivação para aprender e a melhor forma de fazê-lo.

Na formação de profissionais, o desafio é que eles sejam capazes de atender as novas demandas dos alunos. Isso não é possível se os próprios profissionais não forem autorregulados, não vivenciarem as práticas que serão orientadas aos alunos. De acordo com Veiga Simão (2002, 2006, *apud* SIMÃO, FRISON, 2013, p.15)

Para ensinar os alunos a empregar estrategicamente os seus recursos, é necessário que, previamente, o professor seja capaz de aprender e ensinar, também estrategicamente, os conteúdos curriculares. O caminho passa pela transferência para o processo formativo dos diversos profissionais dos princípios subjacentes ao construto da autorregulação e à concepção das estratégias de aprendizagem, que implicam consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das atividades.

Tem-se por certo que, ao se investigar questões relacionadas à educação, cultura de paz no contexto escolar e autorregulação da aprendizagem e das emoções, há novas possibilidades de desvendar aspectos ainda não explorados e, essa certeza de inacabamento faz da pesquisa um alento para o crescimento dos estudos científicos no Brasil, a ampliação de diálogos sobre políticas públicas que prezem pela qualidade da educação e formação dos professores.

Considerando o contexto apresentado, inferimos que a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva pode contribuir de maneira valiosa para os estudos sobre o programa cultura de paz mencionado nesse mesmo capítulo, uma vez que o aluno autônomo e protagonista do seu processo de aprendizagem tem a possibilidade de gerenciar suas emoções, comportamentos, resultados e replanejar suas ações e reações. Com tantas mudanças que ocorrem na sociedade nos dias de hoje, os jovens sofrem um grande impacto em suas relações sociais.

Existem alguns desafios a serem enfrentados no âmbito educacional: a) a integração do ensino de estratégias de aprendizagem durante todo o período escolar dos alunos, de forma que eles sejam capazes de desenvolver seus processos de autorregulação; b) criar espaços escolares que propiciem aos alunos um ambiente favorável para o desenvolvimento da autorregulação das várias aprendizagens ao longo da vida; c) planejamento de atividades diferenciadas, de modo a proporcionar mais experiências, estimular a resolução de problemas de forma autônoma, crítica, contribuir para o desenvolvimento de competências autorregulatórias; d) desenvolver o currículo proposto pela escola de forma que faça mais sentido para os alunos; e) ensino de estratégias de aprendizagem, preferencialmente, como infusão curricular,

viabilizando o ensino das estratégias de forma articulada com o ensino das diversas disciplinas do currículo. A infusão permite ainda que os conhecimentos se entrelacem, de modo que os alunos sejam capazes de transferir suas estratégias de autorregulação para contextos diferentes. Segundo Souza (2019, p.81):

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.

Por fim, observando-se o panorama da autorregulação da aprendizagem, percebe-se a possibilidade de uma educação mais significativa que ensina para o presente e para a vida. Educação que prepara para os desafios da vida, resolução de problemas, busca de informação de forma autônoma, desenvolvimento de competências, equilíbrio das emoções, na comunicação e nos relacionamentos sociais.

O nosso interesse incide sobre o tema projetos e programas e as possibilidades de aprendizagem que tais programas oferecem ao seu público-alvo. Destacamos o Programa Cultura de Paz, especificamente com jovens aprendizes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, da escola profissionalizante Senac.

3.2 Autorregulação das emoções nos contextos educativos

Na fase da adolescência os jovens passam por muitas mudanças de ordem física e emocional que interferem diretamente na forma como se relacionam com as pessoas, apresentam dificuldades em lidar com as emoções, externá-las, além da necessidade de serem aceitos pelos grupos que pertencem ou querem pertencer, mesmo que para isso precisem agir de forma diferente, algumas vezes, agressivamente.

De acordo com Fiest e Fiest (2008, p.155) a adolescência

é período da puberdade até o início da idade adulta, é um dos estágios do desenvolvimento mais cruciais, porque, no final desse período, uma pessoa precisa adquirir um sentimento firme de *identidade do ego*. Ainda que a identidade do ego não comece nem termine durante a adolescência, a crise entre identidade e confusão de identidade alcança seu ápice durante esse estágio (p.155).

Desse modo, o que observamos é que nessa fase da vida os alunos buscam ser acolhidos, compreendidos, respeitados e valorizados, apesar de nem entenderem o que se passa com eles, as mudanças físicas, afetivas e sociais.

Conectado a isso, Papalia *et al.* (2013, p.392) afirmam que

estudos de imageamento revelam que o cérebro do adolescente ainda é uma obra em andamento. Mudanças dramáticas nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, organização do comportamento e autocontrole ocorrem entre a puberdade e o início da vida adulta.

Ao pensar nos alunos que entram em contato com o Programa Cultura de Paz, presente no curso da Aprendizagem, nota-se que alguns deles, no início do curso, apresentam uma comunicação violenta, comportamento agressivo, na maioria das vezes, onde acham estranho as pessoas os tratarem de forma respeitosa, acolhedora e empática. Nesse contexto, emoções de alegria, felicidade, satisfação, medo, raiva, angústia também podem ser observados.

Alguns autores como Alonso-Tapia, Panadero e Ruiz (2014), Bzuneck (2018), Gross (2015), Bzuneck e Boruchovitch (2016), Ben-Eliyahu e Linnenbrink-Garcia (2013), entre outros, estudam aspectos da autorregulação das emoções, dentre eles, as emoções acadêmicas, definidas por Bzuneck (2008, p. 1060), a partir dos estudos de Perkrun (2006) sobre a Teoria controle-valorização, como as “emoções dos alunos que surgem durante as aulas, ou quando estudam, quando prestam uma prova, ou quando fazem o dever de casa e, por fim, em função de uma avaliação, que se segue aos desempenhos apresentados”.

Nesse sentido, experimentar emoções como raiva, frustração, humilhação, entre outras, não é controlável, é inevitável na vida escolar: o que precisa controlar é a resposta emocional.

Gross (2015) aponta que a regulação das emoções consiste em empenhos conscientes ou inconscientes das pessoas com o objetivo de influenciar as emoções que vivenciam, quando as vivenciam e quando e como elas as expressam.

Noronha e Batista (2020, p. 75-76) afirmam que a autorregulação emocional, um processo dinâmico que envolve aspectos extrínsecos e intrínsecos, pode ser considerada como uma ferramenta de adaptação. Os autores trazem várias definições que possibilitam o leitor a compreensão desse conceito:

autorregulação emocional diz respeito a um processo dinâmico que envolve esforços conscientes para controlar sentimentos, emoções e comportamentos, a fim de que objetivos estabelecidos previamente sejam alcançados (Gratz & Roemer, 2004; Santana & Gondim, 2016) [...] Para Weiss, Gratz e Lavender (2015), a autorregulação emocional pode ser considerada uma habilidade indispensável para as pessoas se adaptarem aos diferentes domínios e contextos, e McKnow *et al.* (2009)

consideraram o construto como a habilidade de moderar (mudar, inibir ou ativar) a atenção e os comportamentos oriundos das situações vivenciadas.

Pelas definições nota-se que o aluno para autorregular as emoções no espaço educacional necessariamente terá que, assim como no processo de autorregulação da aprendizagem, estabelecer objetivos, monitorar suas emoções e avaliar se as estratégias adotadas atingiram as metas estabelecidas.

De acordo com Bzuneck (2018, 1061-1062)

A produção científica na área tem fornecido evidências de que as emoções acadêmicas têm importância crítica para o desenvolvimento cognitivo, para a motivação e a aprendizagem autorregulada e, por fim, para o desempenho. Assim, emoções positivas sempre apareceram relacionadas significativamente com desempenho acadêmico. No estudo de Pekrun *et al.* (2002), por exemplo, descobriram-se relações positivas e significativas entre satisfação e esperança com a utilização de estratégias de elaboração, organização, metacognição e pensamento crítico.

A relação entre as emoções, autorregulação da aprendizagem e motivação ficam evidentes a partir dos apontamentos do autor. As emoções positivas, tais como satisfação e esperança tem relação significativa com “satisfação e esperança com a utilização de estratégias de elaboração, organização, metacognição e pensamento crítico.” e as emoções negativas, tais como ansiedade, raiva, vergonha e tédio, produzem efeito contrário, “elas têm valor de predição e de influência negativa sobre motivação e aprendizagem autorregulada, com repercussão final no desempenho” (BZUNECK, 2018, p. 1062).

Bzuneck e Boruchovitch (2016) também enfatizam as questões do engajamento atrelado à autoeficácia e à motivação. Um dos fatores do engajamento são as metas de realização que os autores definem como:

uma meta de realização consiste num propósito ou razão, um *porquê* de a pessoa se envolver numa atividade, e se compõe de um conjunto integrado de percepções, crenças, atribuições e reações afetivas diante de sucesso ou de fracasso, e tem como foco a competência (2016, p.74).

Além da meta de realização, a interação socioambiental a que o aluno está exposto pode ser um estímulo e as abordagens dos professores no ambiente escolar também podem influenciar nesse engajamento.

Outro aspecto importante para a motivação é o constructo da autoeficácia que, de acordo com Bzuneck (2001, p. 116)

A definição universalmente aceita pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de

executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391). Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida.

Bzuneck e Boruchovitch (2016, p.79) discorrem sobre a autorregulação motivacional cunhada por Wolters (2003, 2011) como “uma forma de controle relativamente consciente da própria motivação, a serviço da retomada ou do aumento do esforço e da persistência.”

A motivação está ligada a aspectos intrínsecos e extrínsecos que levam o indivíduo a se conscientizar da sua própria motivação. Dessa forma, refletimos sobre as principais emoções acadêmicas como o medo, a tristeza, a alegria e raiva que muitas das vezes nos levam a um resultado favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem.

No que se refere ao desempenho acadêmico, Bzuneck (2018, p. 1062) aponta que o aluno pode atribuir a irritação ou a raiva a fatores que ele não tem controle, por exemplo, uma prova difícil e

no amplo estudo de Pekrun *et al.* (2011), essa emoção apareceu positivamente correlacionada com ansiedade e negativamente com a medida de esforço, tanto na hora de estudo, como em sala de aula e por ocasião de provas. As mesmas relações foram descobertas no referente à emoção de desesperança.

Baez-Estradas e Jesús Alonso-Tapia (2017, p. 293) realizaram um estudo com o objetivo de “analizar la eficacia relativa de facilitar la autorregulación mediante estrategias cognitivas centradas en la mejora de la motivación o mediante estrategias centradas en el control de las emociones”. 178 estudantes entre 16 e 19 anos participaram de dois estudos com tarefas diferenciadas, uma redação e a outra solução de problemas não acadêmicos (montagem do Tangram) com o ensino de dois tipos de estratégias de autorregulação, uma centrada na motivação e outra no controle das emoções que afetam a volição. Os autores afirmam que

el esfuerzo del alumno por aprender no sólo depende de su motivación, sino de la forma en que el autorregula su actividad al afrontar las tareas de aprendizaje, hecho que subraya la importancia de facilitar la autorregulación. Este proceso, además de conocer estrategias específicas relacionadas con la tarea a realizar, implica la capacidad de autorregular, por un lado, la propia motivación manteniendo presente el valor de conseguir aprender lo que se pretende aprender y, por otro las emociones negativas que se experimentan ante las dificultades, emociones que pueden llevar a los estudiantes a abandonar la tarea (BAEZ-ESTRADAS, JESÚS ALONSO-TAPIA, 2017, p. 298).

Um fato interessante dos resultados foi o de que nos dois estudos o único efeito significativo foi o resultante do ensino da autorregulação das emoções.

Tratando-se das emoções, no período da adolescência os alunos experimentam instabilidades de todas as ordens como: emocionais, relacionais, acadêmicas, entre outras, que os mobiliza a comportamentos que podem ser prejudiciais para sua aprendizagem e regulação das emoções, tais como a raiva. Entendemos que, para que o aluno consiga estabelecer diálogos e saber escutar os outros é preciso que tais emoções também sejam foco de reflexão em diferentes momentos da vida acadêmica.

Vinha e Tognetta (2009, p. 538) ao tratarem dos conflitos vividos na escola, entendem que há a necessidade do autoconhecimento das emoções e sentimentos e das causas que os provocam. Salientam a relação entre a cognição e o desenvolvimento moral, dizendo que “auxiliar na aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, favorecer seu desenvolvimento sociomoral podem aparentar serem problemas diferentes, mas não o são”.

No decorrer das aulas do curso Aprendizagem, os jovens são estimulados gradativamente a trabalhar em pequenos grupos, em pares e, outras vezes, sozinhos para o desenvolvimento de alguma atividade. Durante a atividade e/ou após ela, os alunos são incentivados a compartilhar com o docente e colegas seus aprendizados, as dificuldades encontradas na execução dela, a forma de resolução, assuntos que aprenderam e fazem uma rodada de diálogo, *feedback* coletivo sobre o exercício realizado, bem como sobre o próprio desempenho deles e do docente na atividade.

Algumas vezes os *feedbacks* são individuais para salvaguardar a individualidade do aluno perante os colegas e não causar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento entre os pares. Quando observamos essas situações de aprendizagem, nos questionamos: Seriam esses procedimentos que promovem a autorregulação das emoções e do comportamento?

Bandura *et al.* (2008) tratam autorregulação comportamental como a capacidade que uma pessoa tem em controlar seus impulsos e as ações que advêm deles.

Partindo desse pressuposto, entendemos que as atividades supracitadas podem contribuir para que o aluno esteja inserido em um contexto de promoção da autorregulação emocional. É possível perceber na metodologia da escola as três fases da autorregulação de Bandura (1986).

Nessa perspectiva é esperado que durante as aulas e nas atividades, os alunos tenham a oportunidade de desenvolver a fase da auto-observação, buscando refletir sobre suas práticas, discurso, comportamento, valores e emoções. Partindo dessa observação, o aluno passa para a fase do julgamento, analisando emoções, suas práticas, o próprio comportamento e, também dos outros colegas, quais situações são de seu interesse, qual comportamento vai ou não reproduzir. E essa análise da situação leva o aluno a sua autorreação, levando em conta os

aspectos afetivos, seu instinto, além de aspectos cognitivos. É com base nesse conjunto de elementos que o aluno vai se expressar de forma dialógica ou agressiva, dependendo da situação, calculando os efeitos de seus atos e possíveis punições.

O fator externo também pode ser um agente de mudanças. Em se tratando de fatores externos, entendemos que a escola busca trazer aos alunos um ambiente que contribua para o seu desenvolvimento, regule seus comportamentos a partir da convivência entre a comunidade escolar pautada na cultura de paz e respeitando as diferenças.

Ainda que os alunos estejam inseridos dentro de um contexto favorável, um elemento importante ao processo da autorregulação é a motivação.

Diante do exposto, inferimos que os cursos de formação de professores precisam explorar a autorregulação das emoções em suas formações, no sentido de potencializar os profissionais para os novos desafios da educação do século XXI.

Cabe aos professores a missão de apoiar, com práticas pedagógicas, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, tornando-os regulados tanto na aprendizagem como nas suas emoções.

4. MÉTODO

No intuito de alcançar os objetivos planejados estabeleceu-se como metodologia a pesquisa descritiva de análise quantiqualitativa e a utilização de dois instrumentos: questionários e entrevistas.

4.1 Procedimentos

Após a aprovação do Comitê de Ética da PUC-Campinas (CAAE nº 43127020.3.0000.5481, a escola Senac foi contatada para agendamento, apresentação da pesquisa e procedimentos metodológicos a serem aplicados aos docentes. Posteriormente ao contato com a diretora da escola, recebemos autorização para a pesquisa.

Depois dos esclarecimentos realizados pela pesquisadora sobre a pesquisa e procedimentos metodológicos, os docentes foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, e os que aceitaram, formalizaram o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de modo eletrônico, podendo salvar e/ou imprimir a via do participante. Devido à situação atual, tendo como base a adoção das diretrizes do Ministério da Saúde decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), com o objetivo de minimizar os potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, realizamos a apresentação da pesquisa e dos procedimentos metodológicos aos docentes de forma remota (via internet) conforme disponibilidade dos mesmos.

O aceite de participação foi realizado excepcionalmente, por meio eletrônico, mantendo-se o registro do processo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme ofício-circular nº 8/2020/CONEP/SECNS/MS. Desta forma, o aceite do participante, foi realizado eletronicamente por meio do TCLE on-line, através do link: <https://forms.gle/J5NEYtMpNhcEh5qi6>, que foi disponibilizado por e-mail enviado pela própria pesquisadora.

Após os devidos esclarecimentos e aceite de participação na pesquisa através do TCLE on-line, aos participantes que se propuseram a participar, foi disponibilizado link para os questionários de pesquisa. Posteriormente os convites, para entrevistas, foram realizados também por e-mail (fornecido pelos participantes através do questionário de pesquisa), para esta etapa os participantes também tiveram os devidos esclarecimentos, orientações e verificação de possibilidade de agendamento de horários.

A pesquisa foi realizada em horário que não comprometeu a realização de atividades na escola, com os docentes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo.

Os participantes foram informados que sua colaboração na pesquisa seria voluntária, garantindo que os seus dados pessoais fossem mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa fossem utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes receberam no e-mail pessoal, um link para responderem aos questionários na plataforma do (Google Forms) e a pesquisadora combinou um prazo de entrega. Após o recebimento dos questionários, a pesquisadora agendou um horário para a entrevista audiogravada que também foi realizada de forma on-line.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, onde a primeira consistia em responder ao questionário e a segunda etapa, a entrevista com a pesquisadora. Na primeira etapa, os docentes participantes responderam os seguintes questionários de forma remota (on-line) – Participação (PE); Identificação com a unidade do Senac (IUS); Inventário de autorregulação de adolescentes (IAA), processos de autorregulação da aprendizagem, adaptado (IPAA) conforme (APÊNDICE A), referente a alunos no início da unidade curricular um (trata-se da unidade inicial do curso que tem duração de 18 meses) e, na sequência, responderam outro questionário de igual teor, referente ao final da unidade curricular quatro (trata-se da unidade final do curso).

O tempo para responder aos questionários foi em média de trinta minutos. Na entrevista que também foi realizada de forma remota (on-line), solicitamos aos docentes uma narrativa sobre a trajetória escolar e as aprendizagens obtidas pelos estudantes a partir do contato com o Programa Cultura de Paz (APÊNDICE B). O tempo médio da entrevista foi de vinte minutos. Os questionários e as entrevistas foram realizados no período de abril e maio de 2021, de acordo com a disponibilidade dos docentes. Os dados foram analisados a partir da análise temática e ofereceram possibilidades relevantes para se detectar a promoção gradual da autorregulação por meio de práticas adotadas no curso Aprendizagem que contam com as ações do Programa Cultura de Paz, bem como suscitar o interesse de pesquisadores em avançar nos estudos sobre a autorregulação por meio da cultura de paz, na área da educação.

4.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: questionário (APÊNDICE A) e entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), que foram aplicados nessa sequência. O questionário foi composto por cinco partes.

A primeira parte solicitava aos participantes dados gerais como: sexo, idade, tempo de serviço na escola, formação acadêmica, número de turmas que o docente estava atuando no ato da pesquisa, cursos relacionados a Cultura de Paz e outros cursos relacionados a comunicação ou comportamento.

Na segunda parte, o questionário foi organizado com questões sobre a participação dos alunos de forma on-line.

A terceira parte solicitava que os participantes mostrassem sua percepção sobre a identificação dos alunos com a Unidade do Senac. Essas três primeiras partes foram desenvolvidas pela pesquisadora, com o intuito de mostrar o contexto educacional no qual a pesquisa foi realizada.

A quarta parte foi composta pelo Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem Adaptado (IPAA). Os participantes responderam essa parte do questionário que buscava a percepção deles sobre os alunos no início da unidade curricular 1 – (UC1), ou seja, no início do curso e depois em uma turma ou a mesma turma, na unidade curricular 4, já finalizando o curso, que tem a duração de 18 meses. O instrumento original, construído em 2006, tem como objetivo principal “avaliar os processos autorregulatórios da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características pessoais e situações de aprendizagem.” (ROSÁRIO *et al.* 2011, p. 159). A validação desse instrumento ocorreu em Portugal, em duas fases, sendo a primeira para validação dos dados e a segunda com o intuito de confirmar a validação da primeira análise (ROSÁRIO *et al.* 2011).

De acordo com os autores,

A progressiva utilização do IPAA por investigadores, mas também por professores, permitirá uma mais ampla e diversificada recolha de dados facilitadora da compreensão, não só do funcionamento deste instrumento em populações diferenciadas, bem como dos processos que acompanham o constructo autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO *et al.*, 2011, p.172).

Considerando a relevância de tal instrumento, fizemos as devidas adaptações para a realidade do Programa Cultura de Paz, aplicado no curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, com a devida autorização do autor do instrumento.

Na última parte utilizamos o Inventário de Autorregulação Adolescente – (IAA) Versão Relatório dos Docentes adaptado. Esse instrumento foi inspirado no instrumento The Adolescent Self-Regulatory (ASRI) – Parent Report Version (MOILANEN, 2007) com a devida autorização da autora.

O ASRI foi desenvolvido em meados dos anos 2000, ancorado na base teórica do modelo híbrido de Barkley (1997; 2004 *apud* Moilanen, 2016).

Nessa perspectiva, inibir uma ação ou reação por um período deve proporcionar ao indivíduo a oportunidade de processar o estímulo propositalmente, antes de agir de acordo com suas experiências anteriores, crenças pessoais e objetivos.[...] o ASRI contém itens de avaliação de monitoramento ("sensibilidade ao feedback de resposta"), ativação ("execução de respostas direcionadas a objetivos" e "execução de sequências motoras novas / complexas"), adaptação ("flexibilidade comportamental" e "tarefa de reengajamento após interrupção"), perseverante ("persistência direcionada ao objetivo") e inibidor ("inibição de respostas irrelevantes da tarefa" e "controle do comportamento por informações representadas internamente;" BARKLEY, 1997, p. 191 *apud* MOILANEN, 2016, p.5) (tradução nossa).

Mesmo tendo escolhido essa ferramenta que, na percepção da pesquisadora, foi eficiente para analisar vários aspectos da autorregulação, o instrumento apresenta algumas limitações, como qualquer outro. No que diz respeito a verificação da ansiedade, tédio e frustrações, sentimentos comuns entre os alunos, a ferramenta não fornece subsídios para essa análise.

O instrumento é oriundo de estudos realizados com alunos americanos das séries equivalentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os alunos responderam a um questionário focado em autorrelato de autorregulação. Alguns pais também foram convidados a participar do estudo, respondendo perguntas sobre o comportamento deles em relação aos filhos e ajuste psicológico. Os resultados foram satisfatórios e demonstraram consistência dos fatores de curto e longo prazo. O questionário de longo prazo demonstrou um aumento significativo da autorregulação dos alunos em relação ao questionário de curto prazo. Desse modo, o ASRI apresenta potencial para pesquisas de autorregulação de adolescentes e pode contribuir para novos rumos na pesquisa (MOILANEN, 2007).

O ASRI apresenta dois fatores de autorregulação de curto e longo prazo conforme descritos a seguir:

[...] a distinção é que os itens de curto prazo se referem à regulação no momento ou em períodos muito curtos de tempo (por exemplo, minutos ou horas), seja em resposta a convenções sociais ou objetivos pessoais. Os itens de longo prazo referem-se à regulamentação sobre períodos mais longos (por exemplo, dias, semanas, meses ou anos), normalmente em referência a objetivos pessoais distais (MOILANEN, 2016, p.6).

Moilanen (2016, p.6-7) apresenta cada subfator tanto de curto como longo prazo estruturado de forma idêntica. Como segue (tradução e grifo nosso):

- 1. Monitoramento:** autoconsciência da excitação emocional, estados internos, atividades / ambientes externos, passagem do tempo, consequências imediatas ou distais das ações ou progresso em direção a objetivos individuais.
- 2. Ativação:** habilidade autopercebida de iniciar comportamentos ou direcionar a atenção na busca de objetivos e no início de respostas emocionais (por exemplo, reparo do humor).
- 3. Adaptação:** alternando com flexibilidade entre ações ou estímulos de atenção e modulação de estados emocionais.
- 4. Perseverar / Persistir:** persistir nos esforços (ações comportamentais, foco de atenção) em face da distração, desânimo / frustração ou estados emocionais negativos.
- 5. Inibir:** restringir respostas emocionais e comportamentais inadequadas ou indesejáveis, incluindo ações contraproducentes ou coerentes com os objetivos.

Dias *et al.* (2014) apresentam dois estudos realizados com estudantes de Portugal que confirmam a validação do instrumento adaptado para a realidade portuguesa.

O instrumento foi testado com duas amostras de estudantes do ensino secundário com a Escala de Autorregulação como medida de controle. No primeiro estudo, os instrumentos foram testados junto de 823 adolescentes e a análise de validade de construto foi feita com recurso à análise factorial exploratória. Os resultados indicaram uma estrutura apropriada com propriedades psicométricas adequadas referentes à validade de conteúdo e construto, e fidelidade. Um segundo estudo envolveu 435 adolescentes, sendo testados três modelos com análise factorial confirmatória. A versão final do IARA-2 apresenta valores de ajustamento aceitáveis em termos de validade de construto e concorrente, dadas as correlações moderadas a elevadas com o sucesso académico e uso de substâncias (Dias *et al.*, 2014, p.1).

Para o presente estudo fizemos uma análise das versões em inglês e em português para compor o Inventário de Autorregulação Adolescente – (IAA) Versão Relatório dos Docentes adaptado.

As partes do questionário que traziam afirmativas sobre o comportamento e aprendizagem dos alunos no início e no término do curso, ou seja, nas UC's 1 e 4, foram organizadas de modo que os participantes escolhessem o quanto as afirmativas refletiam suas percepções. Cada afirmativa deveria ser respondida em uma escala Likert de cinco pontos, onde a pontuação para cada item variou de 0 a 4, sendo 0 – nunca, 1 – poucas vezes, 2 – algumas vezes, 3 – muitas vezes e 4 – sempre.

A escolha por dois instrumentos de autorregulação se deu com o intuito de avaliarmos os processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos, suas características pessoais e situações de aprendizagem, conforme mencionado anteriormente, além de avaliar o comportamento dos alunos a curto e longo prazo.

Convém ressaltar que para a aplicação do questionário foi seguida a ordem das questões. Após a aplicação do questionário foi realizada a entrevista semiestruturada com os participantes, com agendamento prévio. Esse instrumento foi formulado pela pesquisadora, com sete questões relacionadas ao Programa Cultura de Paz e práticas pedagógicas (APÊNDICE B).

A formulação das perguntas para a entrevista foi estruturada de modo que as respostas dos participantes trouxessem subsídios para uma análise empírica dos dados e possibilitassem a verificação da interrelação dos objetivos específicos com o problema de pesquisa.

4.3 Descrição e caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa educacional foi realizada em uma das unidades do Senac São Paulo, nome mantido em sigilo, a fim de preservar sua identidade. A princípio, participariam do estudo 21 docentes que atuam ou atuavam no curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, entretanto somente 19 docentes responderam ao questionário e 17 docentes fizeram as entrevistas. Os docentes que não responderam ao questionário e/ou concederam a entrevista declararam dificuldade de agenda por acúmulo de trabalho, problemas familiares, problemas de saúde na família. A fim de preservar a identidade dos participantes os registros serão identificados com códigos alfanuméricos e não com os nomes deles, como D000, que significa docente e a sequência do número de respondente.

4.3.1 Caracterização do Curso

O curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo possui uma abordagem valorativa e prioriza o desenvolvimento integral do aluno no início de sua trajetória profissional, abarcando vida, sociedade e trabalho. O curso é constituído por objetivos que exploram as unidades curriculares Mundo do Trabalho, que tem como objetivo propiciar ao aprendiz acesso e permanência no mundo do trabalho, por meio de uma visão crítica e analítica de suas potencialidades, experiências e desafios, a fim de desenvolver um indivíduo ético e autônomo. Desenvolvimento Pessoal, busca incentivar o aprendiz a identificar, compreender e desenvolver suas potencialidades, por meio de suas vivências e anseios, possibilitando o seu reconhecimento como sujeito protagonista da trajetória pessoal, social e profissional. Participação Social, busca promover a interação social e política do aprendiz, por meio do intercâmbio de experiências e

da valorização de direitos, compreendendo a diversidade cultural e a coletividade como instrumento de mudança. Projeto Aprendizagem: Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional que visa a execução de um projeto de vida para o aluno e a Prática Profissional Aprendizagem em Comércio de bens, Serviços e Turismo propicia ao jovem aprendiz a experiência profissional na empresa contratante.

Prevendo a recorrência de alguns elementos, com recortes específicos para cada dimensão como: Mundo do Trabalho, Desenvolvimento Pessoal e Participação Social, sua carga horária é de 1 560 horas, onde 480 são de atividades teóricas e 1 080 horas de atividades práticas, desenvolvidas na empresa contratante, conforme quadro abaixo¹⁹:

Quadro 5 – Apresentação das Unidades Curriculares da Aprendizagem²⁰

Unidades Curriculares		Carga horária
Aprendizagem no Senac	UC1: Mundo do Trabalho	192 horas
	UC2: Desenvolvimento Pessoal	112 horas
	UC3: Participação Social	140 horas
	UC4: Projeto Aprendizagem: Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional	36 horas
Aprendizagem na Empresa	UC5: Prática Profissional Aprendizagem em Comércio de bens, Serviços e Turismo	1.080 horas
Carga horária total		1.560 horas

Fonte: Manual de Orientações às Empresas, p.29

Para matrícula no curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, o (a) candidato (a) deve ter: idade mínima de 14 anos completos e máxima de 24 anos incompletos. Ao completar 24 anos, conforme legislação, o aprendiz terá seu contrato de trabalho encerrado. Não há limite máximo de idade para pessoas com deficiência.

¹⁹ http://www1.sp.senac.br/hotsites/materiais/Aprendizagem/Manual_de_Orientacoes_Empresas.pdf

²⁰ http://www1.sp.senac.br/hotsites/materiais/Aprendizagem/Manual_de_Orientacoes_Empresas.pdf

O Senac possui marcas formativas que reforçam o compromisso da instituição com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, conforme o objetivo de cada curso. O curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo se estrutura em objetivos integrados entre si abrangendo as dimensões pessoal, profissional e social. A estruturação da proposta visa uma compreensão ampla do mundo do trabalho e suas problemáticas, buscando relacionar vida e sociedade. Os objetivos propostos estão em consonância com o perfil profissional de conclusão que busca, a partir de um conjunto de ocupações, atender um número maior de adolescentes e jovens que poderão vivenciar diferentes práticas dentro da mesma empresa.²¹

4.3.2 Caracterização dos participantes

A amostra foi composta por 19 docentes que atuam ou atuavam no Programa Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, do Senac São Paulo.

Dos participantes, 79% são do sexo feminino e 21% do sexo masculino, a faixa etária variou entre 37 e 61 anos de idade, com idade média de 44 anos. O tempo de trabalho na escola variou entre 3 e 25 anos, uma média de 10,71 anos de vínculo empregatício.

Em relação à participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) Educar para a Paz, 100% dos docentes afirmaram ter cursado o Programa. Em relação a outros cursos sobre cultura de paz ou comunicação/comportamento, 95% afirmam que já estudaram o tema em formações específicas e 5% não possui nenhuma formação similar. No momento da pesquisa, 15,8% dos docentes estavam sem nenhuma turma de alunos, 10,5% com 01 turma, 31,58% dos docentes com 02 turmas, 15,79% com 03 turmas e 26,4% docentes com 04 turmas.

Na tabela a seguir apresentamos a formação acadêmica dos docentes participantes dessa pesquisa.

Tabela 1 – Descrição da Formação Acadêmica

Formação Acadêmica	Frequência	Porcentagem
Pedagogia	6	31,57
Nutrição	1	5,26
Psicologia	5	26,31
Pós-Graduação (sem mencionar a área)	3	15,80
Administração	4	21,04

Fonte: dados da pesquisa

21

Por se tratar de uma escola de ensino profissionalizante, nota-se pela tabela de descrição de formação acadêmica, que os docentes que atuam no curso Aprendizagem apresentam formação diversificada, trazendo suas experiências de várias áreas de atuação para a sala de aula, um aspecto importante no que tange as práticas pedagógicas e aprendizado dos alunos que estão iniciando no mercado de trabalho.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de forma a triangular os dados quantitativos do questionário, com os dados empíricos produzidos durante as entrevistas. Após a finalização das entrevistas, foram feitas as transcrições e iniciada a análise temática do material empírico produzido.

Para Braun e Clark (2006) o processo de análise temática busca identificar, analisar e demonstrar padrões dentro dos dados que posteriormente são organizados para descrever com detalhes o conjunto de dados.

Seguimos as fases propostas por Braun e Clarke (2013), adaptado por Souza (2019) conforme descritas no quadro:

Quadro 6 – As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza, Luciana Karine (2019), adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014) e de Clarke e Braun (2013)

As entrevistas encerraram no final da primeira quinzena de maio de dois mil e vinte e um. Obtivemos um número de dezessete participantes. Após a finalização das entrevistas, iniciamos a primeira fase da análise temática, onde as transcrições dos dados foram feitas, iniciadas a leitura dos dados e anotações iniciais.

4.4.1 Familiarização com os dados

A fase 1 foi constituída pela familiarização com os dados e anotação das ideias iniciais à medida que as 17 entrevistas foram sendo transcritas, lidas e relidas, na busca por dados de interesse, significados e profundidade sobre o conteúdo a ser analisado. Esse processo de transcrição e verificação das informações toma um tempo significativo que não pode ser desconsiderado por se tratar de um ato fundamental para o início da análise. Nessa fase, durante o processo de leitura das entrevistas transcritas, fizemos várias anotações sobre os dados trazidos nas respostas declaradamente e dados que estavam presentes de maneira subentendida, identificados pelo padrão de resposta dos participantes.

4.4.2 Gerando códigos iniciais

Na fase 2, começamos a geração dos códigos iniciais e sistematicamente o começo do processo de agrupamento de extratos interessantes de cada código. Nesse processo demos início à análise. Os códigos são significativos e importantes, porém são diferentes dos temas que são mais amplos.

Apresentamos no quadro 7 uma amostra de codificação e extrato de dados.

Quadro 7 – Extrato de dados

Extrato de dados	Codificados para
<i>Então acredito até que por conta de valores culturais e valores morais deles essas diferenças existem. Quando eles chegam de forma muito generalista falando, eles estão bem crus nessa questão do convívio. (D001)</i>	Dificuldades de convivência. Valores culturais e morais influenciam o convívio.
<i>Então, acho que essa questão de autoconhecimento ela é muito importante então acho que é um dos pontos principais para que ele tenha o conhecimento das emoções, dos gatilhos e aí possa ter o autocontrole, mesma coisa da organização de estudos. (D002)</i>	Importância do autoconhecimento. Essencial para conhecer as emoções e gatilhos.

Fonte: dados da pesquisa

4.4.3 Buscando temas

Na fase 3, após os dados terem sido codificados e organizados, iniciamos o desenvolvimento dos temas que podem ser mais relevantes para a análise, a partir da relação entre os códigos e a forma que eles podem se relacionar. Para Braun e Clark (2006; p.8)

Um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de resposta ou significado *padronizado* dentro do conjunto de dados. Uma questão importante para resolver em termos de codificação é o que é definido como um padrão/tema [...] Esta é uma questão de prevalência tanto em termos do espaço em cada item de dados, e a prevalência em todo o conjunto de dados.

Nessa etapa da análise precisamos recorrer a anotações para facilitar ou mapas mentais, já que estamos buscando temas para a interpretação dos dados. Nesse momento, não é difícil acontecer que um código acabe virando um tema, em decorrência da pertinência dele para a análise e não pela frequência dele no banco de dados.

O quadro 8 expressa os códigos selecionados e temas iniciais. Mediante o aprofundamento das análises, alguns códigos foram sendo eliminados e temas organizados de forma mais categórica. A razão desse afinamento dos dados é buscar elementos relevantes no processo de codificação e correlação com o tema.

Quadro 8 – Análise temática – fases 2 e 3

Códigos iniciais	Temas iniciais
autoconhecimento	Percepção das aprendizagens dos alunos
conflito(s)	Aprendizagens
cultura de paz	Mudança comportamental percebida pelos docentes
autonomia	Eficiência do círculo restaurativo
convívio	Fatos marcantes para os docentes
feedback	Conexão declarações x questionário
diálogo	Barreiras vencidas pelos alunos pela Cultura de Paz
CNV (comunicação não violenta)	Progressão trabalho em equipe e aspectos para formação dos alunos
comportamento	Ações que promovem o autocontrole dos alunos
tipos de emoções	Círculo restaurativo e suas contribuições para formação dos alunos
paz	Identificação da regulação das emoções
desânimo	
reclamação	
ajudar	
tipo de ambiente	
confiança	
violência	
autocontrole	
comunicação	
sentimentos	
mudanças de comportamento	
aprendizagem(ns)	
maturidade	
resolução de conflitos	

Fonte: dados da pesquisa

4.4.4 Revisando os temas

Na fase 4, fizemos a revisão dos temas em relação aos códigos e banco de dados, onde alguns deles foram descartados por não terem elementos suficientes para serem analisados de forma a sustentar a argumentação. Todos os extratos de dados precisaram ser lidos novamente para revisar a coerência dos temas e, verificar se juntos eles formavam um padrão coerente para a análise. Após todas essas ações, chegamos ao ponto de fazer um mapa temático com os dados escolhidos pela pesquisadora. O mapa auxilia na verificação do conjunto de dados e a forma como eles se relacionam. Nessa fase, identificamos por meio da interpretação dos dados se algum tema não é eficiente para a formação de elementos que embasem a argumentação ou até mesmo, se há a necessidade de uma recodificação para afinar as informações que são relevantes

para a pesquisa. Essa fase remete o pesquisador a tantas idas e vindas aos códigos e temas potenciais que vão surgindo elementos novos ou até mesmo possibilidades de análises infinitas. É preciso saber o momento de encerrar à medida que se consegue os dados necessários para a análise.

4.4.5 Definindo e nomeando os temas

Na fase 5, os detalhes foram revisados em relação aos temas e foi-se delineando a análise dos temas. A partir dessa etapa obtivemos um mapa temático coerente com as expectativas da pesquisadora, mas ainda passível de pequenos ajustes antes do relatório. Aqui também identificamos os temas essenciais e, no ato da análise final, apresentamos os extratos dos dados de forma articulada com os aspectos que se quis analisar na pesquisa e motivos que levaram a isso.

4.4.6 Produzindo o relatório

A sexta e última fase se dá após a conclusão das etapas anteriores, no ato de preparação do relatório para a pesquisa. A partir do relatório, deu-se início a narrativa sobre todo o processo de análise de forma que oferecesse subsídios para esclarecer ao leitor se os objetivos e o problema de pesquisa foram respondidos de forma coerente e científica, de modo que o trabalho seja útil e importante para o universo acadêmico científico.

Utilizamos o software SONIX.AI para efetuar as transcrições das entrevistas, o software MAXQDA para análise de dados das transcrições.

Os dados dos questionários foram analisados utilizando o programa computacional SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, cursos, ...), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (idade, escores das escalas, ...), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis.

Para analisar a consistência interna das escalas foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Valores de alfa acima de 0.60 indicam boa consistência interna. Para avaliar a distribuição normal das variáveis numéricas foram usados os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk.

Para comparar os escores das escalas entre os alunos iniciantes e concluintes foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras relacionadas, devido à ausência de distribuição normal.

Para comparação dos escores das escalas entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para dois grupos, e o teste de Kruskal-Wallis para três ou mais grupos. Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição normal das variáveis.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P < 0.05$. Sobre os questionários utilizados as análises estatísticas indicaram alta consistência interna ($\alpha > 0.60$) para todos os fatores e escalas, conforme apêndice C.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO


A análise dos dados empíricos aponta aspectos relevantes para compreensão do problema de pesquisa, se e como o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação de jovens aprendizes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) São Paulo na perspectiva dos docentes. Os dados que tentam responder aos objetivos foram organizados em três temas a saber:

Tema 1 – As aprendizagens

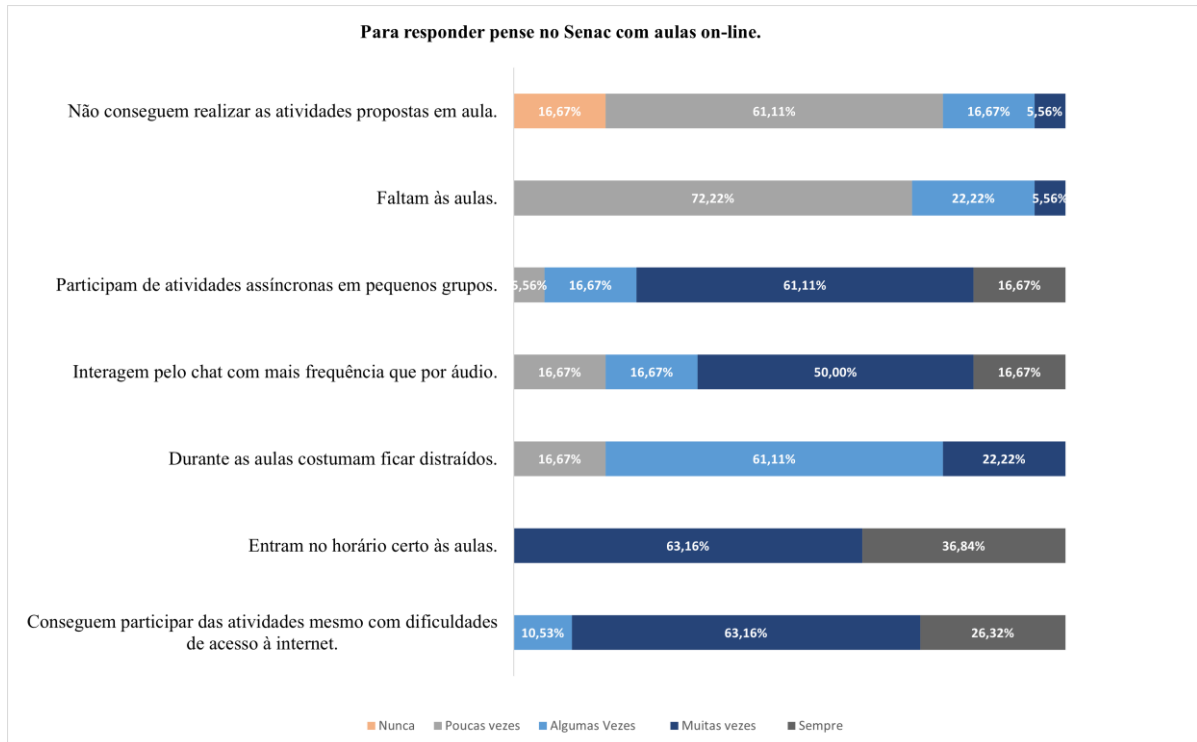
Tema 2 – Mudanças de comportamento

Tema 3 - Estratégias adotadas pelos docentes

Antes de apresentar os temas, e no sentido de compreender o contexto em que a pesquisa foi realizada, sentimos a necessidade de conhecer a concepção dos docentes a respeito da participação dos alunos de forma on-line, ocasionada pela reestruturação das aulas devido a pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), momento em que fora realizada a pesquisa.

Gráfico 1- Participação nas aulas on-line do Senac²² 

²² Nome tarjado para manter o sigilo da unidade.



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 1 revela que na percepção dos docentes, no formato de aulas on-line, em função da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), os alunos não demonstraram um comportamento muito diferente em relação as aulas presenciais, pelo menos nos aspectos estudados.

Na percepção dos docentes, nas aulas no formato on-line, poucas vezes os alunos não conseguem realizar as atividades propostas, faltam pouco às aulas, muitas vezes participam das atividades assíncronas em pequenos grupos, a interação pelo chat é mais utilizada que por áudio, se distraem algumas vezes, entram no horário certo nas aulas e muitas vezes conseguem participar das aulas mesmo com dificuldades de acesso à internet.

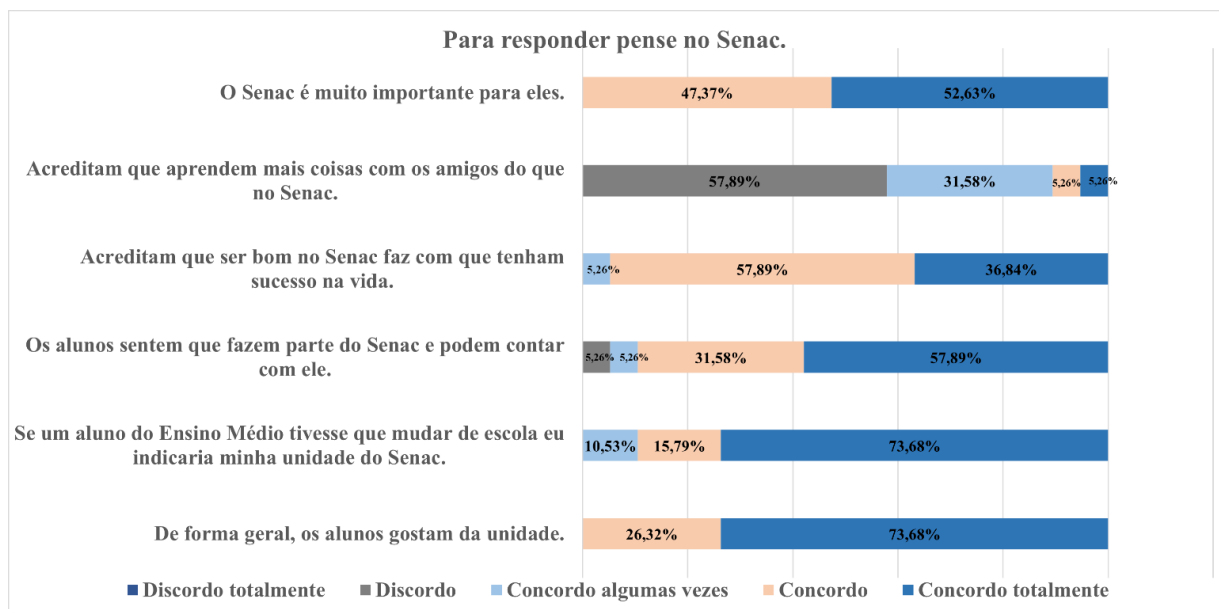
É importante ressaltar que os alunos mencionados nessa pesquisa são **aprendizes** que estão inseridos em um programa onde empresas do comércio matriculam esses jovens no Senac para fazerem a aprendizagem profissional. Portanto, eles cumprem carga horária de trabalho também no Senac e quando faltam às aulas sem justificativa, podem ter o dia de trabalho descontado em folha de pagamento, ato esse previsto na CLT. Inferimos que essa seja também a razão de 72,22% deles faltarem poucas vezes no Senac.

Quando analisamos o aspecto da interação nas aulas on-line, notamos que muitas vezes, 50% dos alunos preferem utilizar o chat. Uma das razões para essa preferência pode ter relação com a vergonha, que se enquadra nas emoções negativas e nos remete para questões da autorregulação das emoções.

Observando o aspecto da distração, onde 61,11% dos alunos se distraem algumas vezes, na perspectiva dos docentes, supomos que essa distração seja ocasionada por fatores externos, principalmente porque as aulas estão em formato on-line e os alunos podem encontrar em suas próprias casas um local inapropriado para o estudo, devido a rotina familiar, quantidade de pessoas no mesmo ambiente, acesso à internet de baixa qualidade, bem como fatores internos como a falta de motivação para os estudos, fator relevante para a questão da autorregulação da aprendizagem.

No gráfico 2 observamos a identificação com a unidade do Senac (IUS) onde a pesquisa foi realizada.

Gráfico 2 - Identificação com a unidade do Senac



Fonte: dados da pesquisa

Nota-se que, de acordo com a percepção dos docentes, os alunos têm uma boa identificação com a unidade escolar, sendo que o Senac é importante para eles e, é na escola que eles aprendem mais coisas. Esses dados corroboram a importância de a escola ser um local seguro e acolhedor favorecendo a aprendizagem dos alunos. No aspecto sobre os alunos fazerem parte do Senac e poderem contar com ele denota, pela resposta dos docentes, que os alunos percebem o trabalho desenvolvido por eles e pela escola como um diferencial, além de ser um elemento importante para a autorregulação da aprendizagem e das emoções que têm como fator importante o ambiente e as relações humanas para a aprendizagem.

5.1 Tema 1 – As aprendizagens

Abordaremos esse tema iniciando pela apresentação dos resultados do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem Adaptado (IPAA) de maneira articulada com as entrevistas, promovendo uma interlocução entre os achados da pesquisa e a teoria.

Tabela 2 – Percepção dos professores em relação às Unidades Curriculares (UCs) 1 e 2 na autorregulação das aprendizagens

Fazem um plano antes de começar a fazer um trabalho. Pensam no que vão fazer e no que é preciso para completá-lo.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	31.58%	0%
Algumas vezes	26.32%	15.79%
Muitas vezes	31.58%	68.42%
Sempre	10.53%	15.79%
Durante as aulas, comentam sobre coisas concretas do comportamento para mudar e atingir os objetivos que estabelecem para aprendizagem.		
	UC 1	UC4
Algumas vezes	26.32%	10.53%
Muitas vezes	73.68%	84.21%
Sempre	0%	5.26%
Gostam de compreender o significado dos temas das Unidades Curriculares que estão aprendendo.		
	UC 1	UC4
Algumas vezes	31.58%	21.05%
Muitas vezes	52.63%	57.89%
Sempre	15.79%	21.05%
Quando recebem uma menção/feedback, verbalizam em coisas concretas que têm de fazer para melhorar.		
	UC 1	UC4
Algumas vezes	26.32%	26.32%
Muitas vezes	68.42%	63.16%
Sempre	5.26%	10.53%
No momento do feedback os jovens participam das correções dos trabalhos verbalizando o que erraram e o que necessitam mudar para melhorar.		
	UC 1	UC4
Algumas vezes	31.58%	26.32%
Muitas vezes	42.11%	52.63%
Sempre	26.32%	21.05%
Cumprem o horário de estudo que fizeram. Se não o cumprem explicam o motivo e depois avaliam o motivo.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	0%	5.26%
Algumas vezes	42.11%	15.79%
Muitas vezes	47.37%	68.42%
Sempre	10.53%	10.53%
Estão seguros de que são capazes de compreender o que ensinamos e por isso acham que terão boas menções.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	10.53%	0%
Algumas vezes	42.11%	26.32%
Muitas vezes	31.58%	52.63%
Sempre	15.79%	21.05%
Comparam as menções que tiram com os objetivos estabelecidos para aquela Unidade Curricular.		
	UC 1	UC4

Poucas vezes	15.79%	5.56%
Algumas vezes	42.11%	27.78%
Muitas vezes	36.84%	55.56%
Sempre	5.26%	11.11%
Dizem que procuram um lugar calmo e onde estejam confortáveis para poder estudar.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	36.84%	10.53%
Algumas vezes	36.84%	42.11%
Muitas vezes	26.32%	42.11%
Sempre	0%	5.26%

Fonte: dados da pesquisa

Mediante os dados descritos, inferimos que os alunos, na perspectiva docente, apresentam uma melhora importante na capacidade de planejar e organizar um trabalho antes de executá-lo quando estão finalizando o curso. Os docentes também notam que os alunos demonstram uma preocupação em mudar de comportamento para atingirem os objetivos estabelecidos já no início do curso e no término essa preocupação se fortalece ainda mais. Esses dados fortalecem nossa hipótese de que ao longo do curso, os alunos conseguem autorregular suas aprendizagens. Em relação ao cumprimento de metas estabelecidas, como horário de estudos, inferimos que os alunos concluintes regulam com mais comprometimento e responsabilidade suas atividades e se responsabilizam por elas.

De acordo com Zimmerman (2000), autorregulação acontece de forma cíclica, onde na fase prévia, que antecipa esse processo autorregulatório, o aluno analisa uma determinada tarefa, estabelece seus objetivos, suas metas a serem atingidas, planeja e organiza estrategicamente como executá-la, de modo que alcance o objetivo proposto.

Pela concepção dos docentes, vimos aspectos importantes das unidades curriculares, onde percebemos que os alunos concluintes apresentam uma melhora na preocupação em compreender os temas que são estudados. Entretanto, quando se trata dos alunos verbalizarem o que precisam fazer para melhorar após receberem uma menção ou *feedback* das atividades executadas, notamos uma discreta melhora nos alunos concluintes. A respeito dos erros cometidos nas atividades e o que fazer para melhorar, os alunos concluintes demonstram, muitas vezes, mais preocupação que os alunos iniciantes, na perspectiva dos docentes.

Zimmerman (2000) aborda dentre alguns aspectos da autorregulação da aprendizagem o *feedback*, como sendo importante para as ações futuras de um sujeito. Ele possibilita que em ações futuras sejam possíveis os ajustes necessários para o alcance dos objetivos traçados, uma vez que as informações recebidas anteriormente podem mudar o comportamento e o desempenho do sujeito ou até mesmo fatores ambientais que serão acionados futuramente.

As respostas dos participantes apontam para dados relevantes sobre as menções e a comparação que os alunos fazem entre si sobre seus resultados nas atividades. Na perspectiva

dos docentes, os alunos têm segurança de que podem aprender o que é ensinado no curso, demonstrando consciência do próprio processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, podem conseguir bons resultados. Tratando de comparação entre as menções recebidas nas atividades, os concluintes demonstram ter essa atitude com mais frequência que os iniciantes. Desse modo, inferimos que o processo de autorregulação se confirma na fase do julgamento proposta no modelo triádico de Bandura (1997), onde o sujeito avalia suas ações e compara com os próprios objetivos traçados anteriormente.

Segundo os docentes, os concluintes demonstram perceber que um local calmo e confortável constitui um ambiente de aprendizagem favorável, com condições suficientes para a melhoria do processo de autorregulação. Esse dado corrobora a importância de um ambiente escolar pautado no respeito e favorável às relações humanas para fortalecer uma cultura de paz, conforme mencionado anteriormente por Tognetta (2010) a escola deve ser esse ambiente favorável para expressão de sentimentos, diálogo e resolução de conflitos de forma pacífica.

Em quase todas as questões, dos questionários, apontaram para mudanças no comportamento dos alunos referentes a aspectos da autorregulação da aprendizagem. Com o intuito de ampliar esses resultados perguntamos aos participantes se acreditavam que há uma progressão no trabalho em equipe entre os aprendizes ao longo do curso e quais aspectos contribuem para a formação dos jovens.

Todos os participantes concordaram que sim, mas alguns mencionaram que nem todos os alunos alcançam essa progressão. Eles citaram alguns aspectos que contribuem para a formação dos jovens como: a presença, orientação e mediação docente, exemplo de comportamento do docente, o trabalho desenvolvido por eles no Senac, *feedbacks*, desenvolvimento de maturidade nas relações sociais, relacionamento saudável com as pessoas, a troca de conhecimento com os pares, o próprio trabalho em grupo, a proposta do Senac de trabalho colaborativo, desenvolvimento da confiança e responsabilidade, comunicação clara e assertiva, empoderamento, autonomia, empatia, a percepção do próprio aprendizado, resolução de conflitos pacificamente, relacionamento interpessoal, clima da sala de aula, respeito a diversidade, desenvolvimento da autoestima, descontração para aprender, estímulo dos docentes, interação social, resiliência, conexão com a cultura de paz, aprender a planejar, levantamento de necessidades, organização e divisão das tarefas.

Trazemos três excertos que retratam alguns desses aspectos:

Com certeza, eu acho que essa proposta que o Senac tem de trabalhar de forma colaborativa é nova pra eles. Então, a princípio eles têm uma maior resistência, uma maior dificuldade. E assim tem que ser um processo mediado pelo professor, não

pode ser simplesmente vamos fazer trabalho em grupo, separa e pronto. Porque aí tem a diferença da questão do grupo e das equipes. Mas é um processo de construção e aí a gente tem que construir junto com eles outras questões que são importantes para esse desenvolvimento, a confiança, a responsabilidade, a comunicação, que ela tem que ser bem clara e assertiva dentro de um grupo. Então, muitas vezes a gente percebe que lá no começo, ele trabalha mais como o grupo de escola, onde dois ou mais fazem e os outros ficam mais assim observando. E aí nem todo mundo se compromete e aí em alguns momentos eu sinto que eles se empoderam para também falar “ohh vamo fazer” chama o outro para se comprometer também. Em alguns momentos, eu vejo eles se ajudando também né. Então assim, percebem que o outro tem dificuldade e sem ter que... o outro falar, o professor falar... Ele tem a iniciativa de buscar e tentar ajudar ou aproximar o outro. Então a gente percebe isso assim muito grande. Lógico, que no começo, tem um pouco mais de dificuldade de lidar, mas conforme vão passando as aulas eles vão conseguindo se desenvolver nesse quesito e outros também (D002).

Eu acredito que sim. Acho que tem uma progressão é bem visível. A gente pega uma turminha lá no começo e uma que já está se formando a gente consegue ver a diferença. E quais aspectos contribuem para a formação do jovem? Então o que eu vou te dar um exemplo de uma turma que eu estava ontem com eles. Eles fizeram a primeira apresentação deles para um público externo que não ali os colegas da turma. Eles foram muito bem, ficaram muito felizes, voltaram para a sala super realizados, falando da experiência e por que isso aconteceu? Isso aconteceu porque eles se tornaram uma grande turma, independente de qual equipe eu estou trabalhando, então essa é uma característica muito importante, esse senso de pertencimento para a turma e também de saber trabalhar em equipe e entre equipes. Como que isso foi acontecendo. Ninguém gosta de levar ninguém nas costas né. Principalmente o jovem que tem um senso de justiça muito, muito aguçado. E aí logo eles começaram: “ah professora, a gente não pode... A gente mesmo escolher os grupos?” e eu falei que algumas vezes sim, algumas vezes não, né. E a gente começou a trabalhar as questões da cultura de paz, a gente vai ali pelas beiradas, desenvolvendo algumas ações e eles começaram a perceber que o interessante não era selecionar, no sentido de eu pego as pessoas que eu gosto excluo as que eu não gosto, mas que era muito mais interessante como turma eles desenvolverem uns aos outros. Acho que esse é um ganho muito grande que eles têm com relação aos trabalhos em equipe, deles entenderem que uma situação ruim ela não precisa ser excluída, mas ela pode ser trabalhada e desenvolvida para que você tenha um bom resultado principalmente quando a gente fala de pessoas. Eu não discrimino e nem excluo a pessoa, mas eu trabalho as diferenças eu consigo verbalizar aquilo que me incomoda para que a gente construa e desenvolva um trabalho junto. Então o que eu vejo de maior ganho nessa progressão do desenvolvimento dos trabalhos em equipe é a questão de aceitar as diferenças e de conseguir desenvolver e não afastar ou excluir aquilo que eles não gostam tanto (D017).

Eu acredito que sim há uma progressão ao longo do curso, mas que não depende só do programa ou somente da estrutura que o aluno está inserido porque tem alguns alunos que se recusam a receber os estímulos. Mas se a gente analisar em percentual sim existe essa progressão e é a segunda parte da sua pergunta. E um dos aspectos que eu vejo muito forte é a mediação docente. Não adianta nada o docente trazer no discurso todas essas informações se no cotidiano na mediação na interação o jovem não perceber que o docente se apropria de fato de tudo aquilo que ele diz. Então eu acho que um dos aspectos primordiais é o jovem perceber essa, essa dobra de teoria e prática daquilo que o docente diz para ele que é importante que seja feito seja percebido nessas relações também escolares vamos dizer assim porque o professor ele mostra isso para o jovem na interface com os outros departamentos da unidade na maneira como ele se posiciona perante a turma. E eu acredito que isso é um estímulo para o jovem ou não (D008).

Pelas respostas nota-se que há tanto aspectos relacionados com a autorregulação da aprendizagem quanto das emoções. A fala de D008 nos remete a refletir sobre a importância das intervenções e do papel do docente como um modelo e como mudanças de comportamento são complexas e advém da relação de diversos fatores.

Colaborando com esses dados trazemos também as percepções dos participantes sobre uma mudança comportamental gradativa ao longo do curso e a que atribuíam esses fatores. As respostas dos participantes sobre esse questionamento evidenciam que todos percebem que os alunos concluintes apresentavam mais diferenças nos aspectos de: mudança na comunicação, engajamento nas atividades e mais preocupação com a qualidade, busca por reconhecimento dos colegas pela qualidade do trabalho, mudança de visão de mundo, mudança comportamental, tomada de consciência da própria aprendizagem, relacionamento interpessoal, resolução de conflitos de forma pacífica, disposição em ajudar o próximo, concentração, equilíbrio emocional, mudança de postura e autoconfiança do que os alunos iniciantes. Como exemplos temos:

Olha se eu vejo assim concretamente. Eu acho que eles começam a ouvir melhor, ouvir mais. Eu acho que eles começam tudo bem é bem prova comportamental né. Eu percebo assim que eles nem se ouvem, mas eles respeitam o espaço do outro, a hora do outro falar, porque no começo a gente às vezes vê muita ansiedade falando, está falando eu estou querendo falar junto peraí opa. Como é que você vai argumentando que ele está falando você não está ouvindo você tá querendo falar também. Então você vai percebendo que começa a ter: vou ouvir o que o outro está falando pra não falar besteira e falar da minha opinião discordando ou não. Então assim você vai percebendo que é uma tomada de consciência de si do outro e isso vai causando aprendizado eu estou fugindo de novo da pergunta (D009).

Eu acredito que é na comunicação, o formato que eles começam a depois desenvolver depois de fala. E começa até falar de forma mais correta, que os alunos da aprendizagem tem um linguajar de bairro, que eles trazem mesmo, então nesse formato eu acredito que é mais pra linguagem mesmo, eles começam saber a conversar melhor, e... Eu acho que eles conseguem aplicar isso também no ambiente familiar. Quando eu converso com alguns alunos e você percebe que dentro da família existe um conflito, eles começam a aprender a administrar esses conflitos ou até trazendo um pouco do que a aula ensinou para eles, pros outros componentes da família então acho que ajuda nesse intuito [...] Eu acho que é um todo. Eu acho que o Senac faz parte, mas a partir do momento que ele traz pro docente, o professor, o problema dele e aquilo faz sentido, então ele traz o que está acontecendo com ele no ambiente de trabalho, no ambiente familiar e aquilo faz sentido com que a gente está conectando na aula. Eu acho que o Senac, ele faz parte, mas quem aprende a gerir tudo isso é o próprio aluno mesmo, assim como nós. Eu acho que cada um aprende (D011).

Nota-se pelas falas dos participantes, a importância da organização de um ambiente educacional que favorece a reflexão, com destaque não só sobre o papel do professor, mas

também dos alunos. Os docentes têm a percepção que essas mudanças se aplicam a um conjunto de fatores que serão desenvolvidos posteriormente.

Para compreender as concepções dos docentes perguntamos se eles acreditavam que o Programa Cultura de Paz que está presente no curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo contribuía para algumas aprendizagens. Principalmente por meio da análise das entrevistas, pode-se perceber que na concepção dos docentes os alunos que ingressam no curso apresentam grandes dificuldades de relacionamento, lidando muitas vezes de forma agressiva em situações de conflito.

Os docentes trouxeram em suas respostas uma lista de contribuições para a aprendizagem dos alunos por meio do Programa Cultura de Paz. Eles citaram: convívio com colegas, com a família, com outros profissionais que se relacionam, inteligência emocional, coragem para verbalizar o que sentem, compreensão das atitudes, ajuda para nomear os sentimentos, transformação dos aspectos comportamentais, dos relacionamentos, troca com colegas e docentes, diálogo, forma calma e tranquila de falar dos sentimentos, comunicação não violenta, resolução de conflitos, empatia, postura mais justa, afetividade e melhora do desenvolvimento cognitivo.

Das 17 respostas, 16 estavam relacionadas com as aprendizagens voltadas para a autorregulação das emoções e comportamentos e apenas uma destacava a contribuição do programa para o desenvolvimento cognitivo. O autoconhecimento e o autocontrole foram processos destacados nas falas dos participantes. A auto-observação também foi apontada, por exemplo quando D002 disse:

Eu acho que em primeiro lugar para a questão do entendimento das emoções eu percebo muito isso da gente começar a verbalizar aquilo que sente e compreender por que agimos de alguma forma. Depois também a questão da própria comunicação. Entender o que a comunicação não violenta, comunicação assertiva só que isso vem de um entendimento a partir daquilo que eu entendo também dos meus sentimentos. Então ajuda a nomear os sentimentos, a entender o porquê eu ajo de algumas formas e melhorar a minha forma de comunicação ou a forma de comunicação dos alunos.

Com relação ao controle das emoções, um exemplo significativo foi a fala de D007:

Quais aprendizagens?! Eu acho que, muito fortemente na questão de equilíbrio emocional né... naquilo que tange autoconhecimento. Então entender um pouco melhor dos próprios sentimentos, das necessidades, como essas coisas se relacionam né. Então, às vezes, eu percebo que só tem de entender, não precisa nem colocar tão em prática assim, mas só entender que... Olha a raiva é um sinal, ela não é uma coisa feia, que você não pode sentir e tal né, só de entender que ela tem um significado, que ela indica alguma coisa. Eu já percebo um impacto já aí, então esse conhecimento de si e aí dependendo do que a gente consegue trabalhar é o que dá para desenvolver mais ou menos, colocando em prática. Então fazendo dinâmica, fazendo, atividade prática é quase como se fosse uma nova... não digo uma nova linguagem completa,

mas uma nova forma de olhar a linguagem, então exige, exige treino é como quase se eu tivesse aprendendo um idioma novo ou no mínimo assim, troquei de carro, agora a marcha não é mais naquela direção, vai dar umas engasgadas, vai dar umas...mais, mas acredito assim, basicamente autoconhecimento o que vai impactar em autocontrole, expressão de desacordo com outra pessoa e até empatia também pelo outro. Quando o outro tá com raiva, eu já consigo entender um pouco melhor que não é uma coisa... muitas vezes a pessoa... não é que ela não gosta de mim, me odeia e tal, mas existe alguma coisa acontecendo com ela. Eu preciso tentar entender né?! Acho que basicamente é isso.

As falas dos docentes retratam que o Programa fornece elementos nos quais os alunos podem vislumbrar modelos a serem perseguidos que os ensinam a monitorar os estados afetivos que favorecem a autorregulação. Fato interessante é que apenas um dos participantes mostrou a relação entre a afetividade e a cognição.

Eu acredito que o programa Cultura de Paz, ele vai viabilizar um aprendizado com uma maior qualidade em todos os âmbitos tendo em vista que há a questão afetiva, ela não pode ser dissociada da questão cognitiva uma vez que o aluno se relaciona bem, ele se sente acolhido. Ele tem fluidez nas suas relações interpessoais. Essa afetividade vai sendo bem trabalhada e ele tem mais condições ou melhores condições do seu desenvolvimento cognitivo também. Então acredito que o programa Cultura de paz é fundamental para o desenvolvimento do jovem em todos os âmbitos considerando isso que ele trabalha muito na afetividade do jovem e isso colabora para que ele também consiga se desenvolver nas outras dimensões (D017).

A segunda indagação aos participantes foi sobre de que maneira os alunos que vivenciam a Cultura de Paz trabalhada no Senac conseguem vencer as barreiras na aprendizagem.

Mais uma vez as respostas dos docentes foram, de forma mais específica, sobre aspectos relacionados com a autorregulação das emoções ao relatarem várias barreiras que são vencidas pelos alunos que vivenciam a Cultura de Paz como: barreiras na comunicação, no relacionamento interpessoal, mais especificamente nos âmbitos de sala de aula, empresa, familiar, resolução de conflitos, entre outros, citados nos excertos abaixo:

Então eu acredito que a cultura de paz, ela abre esse caminho para que os jovens, eles não criem tantas barreiras. Por exemplo, não vou trabalhar com fulano, não gosto dele. Então a partir do momento que eles se compreendem como solucionar estes problemas, esses conflitos, eles se abrem para novos aprendizados.[...] A partir do momento que eles conseguem lidar com esses conflitos de forma pacífica, que eles conseguem buscar soluções para os conflitos. Eles abrem portas para novos aprendizados, para novas relações (D001).

Eu acho que esse da comunicação. Ele é uma das principais barreiras porque muitas vezes eles sentem coisas que eles não conseguem colocar. [...] eu acho que através do desenvolvimento de conteúdos por exemplo da cultura de paz, eles começam a se apropriar e têm mais autonomia para conseguir responder frente às coisas que

acontecem. [...] Eles conseguem muitas vezes se colocar e buscar uma solução para aquilo que acontece com eles (D002).

Bom acho que a primeira vantagem que o jovem que trabalha com cultura de paz tem é no relacionamento com a empresa. [...] o jovem que trabalha com a cultura de paz ele tem um amadurecimento emocional mais desenvolvido. Ele tem maior maturidade emocional e isso facilita as relações dele com o trabalho por exemplo, em sala de aula não é diferente. Eles têm maiores condições para resolverem os próprios conflitos o que ajuda o trabalho em equipe, o desenvolvimento de atividades maiores, que durem mais tempo ou que sejam mais desgastantes, eles acabam tendo uma resistência não no sentido de confronto, mas de perseverança muito maior do que turmas onde a cultura de paz não é tão presente[...] (D017)

Foi possível perceber que aprender novas formas de se comunicar pode facilitar os relacionamentos em sala e no trabalho e que essas aprendizagens acontecem de forma gradativa e contínua, como retrata um dos participantes.

Então eu percebo, não é uma coisa assim muito drástica e rápida, ela é mais contínua. Eu vejo eles entrarem muito crus ali dentro e é através desse diálogo, dessa conversa da gente colocando eles e fazendo entender o quanto eles podem falar de uma forma mais tranquila sobre os sentimentos e necessidades. Vai quebrando também essa barreira esse estigma de que eles precisam responder à altura. Então eu vejo isso, mas não numa cadência muito rápida. Eu vejo aos poucos... E aí quando eles chegam lá na finalização do programa estão “redondinhos”. Porque eu acho que é assim... o cultura de paz, ele não é trabalhado num determinado período, ele é trabalhado nos 17, 18 meses de curso. Então eu vejo muito nítido isso. Mas do meio pro final do programa, então eu vejo essa barreira principalmente do diálogo sendo quebrada mais do meio pro final. E é nesse sentido de saber se expor, saber falar do que ele está sentindo. No começo eles são mais retraídos, querem responder na mesma moeda. A gente vê muito isso. Sabem identificar depois de um certo período se, inclusive, a gente como docente está num dia bom, não tá um dia bom. Eles puxam a conversa ²³ tá tudo bem? Quer conversar sobre isso? Então, eles aprendem... Mas isso num período um pouco mais extenso (D004).

5.2 Tema 2 – Mudanças de comportamento

Um conjunto de dados apontou para nítidas diferenças comportamentais dos alunos de acordo com as concepções dos docentes. Essas mudanças se referem tanto aos processos de autorregulação da aprendizagem quanto das emoções.

Infere-se que a participação no curso pode ser uma das causas dessas diferenças, já que o foco do Programa Cultura de Paz é criar um contexto de reflexões sobre as próprias ações e sentimentos.

Com o objetivo de averiguar se há diferença da autorregulação emocional dos alunos iniciantes e concluintes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e

²³ Tarja para manter em sigilo o nome do participante.

Turismo por meio do Programa Cultura de Paz segundo os docentes, trazemos os dados produzidos a partir da aplicação do Inventário de Autorregulação de Adolescentes (IAA) – UC1 e UC4.

Buscando facilitar a compreensão do leitor, relembramos que nessa seção, os dados foram analisados a partir da composição de subfatores de curto e longo prazo propostos por Moilanen (2016) no Inventário de Autorregulação de Adolescentes.

A tabela 3 apresenta o agrupamento das afirmativas do inventário relacionadas ao subfator de monitoramento que compreende verificar a autoconsciência da excitação emocional, estados internos, atividades, ambientes externos, passagem do tempo, consequências imediatas ou distais das ações ou progresso em direção a objetivos individuais.

Tabela 3 – Monitoramento

São bons em manter o controle de muitas coisas acontecendo ao seu redor, mesmo quando estão se sentindo estressados.		
	UC 1	UC4
Nunca	5.26%	0%
Poucas vezes	36.84%	15.79%
Algumas vezes	36.84%	36.32%
Muitas vezes	21.05%	57.89%
Eles se esquecem de tudo o que precisam fazer quando estão fazendo algo divertido.		
	UC 1	UC4
Nunca	0%	0%
Poucas vezes	10.53%	26.32%
Algumas vezes	42.11%	47.37%
Muitas vezes	47.37%	21.05%
Sempre	0%	5.26%
Nunca sabem quanto trabalho eles têm que fazer.		
	UC 1	UC4
Nunca	10.53%	26.32%
Poucas vezes	42.11%	52.63%
Algumas vezes	15.79%	15.79%
Muitas vezes	31.58%	5.26%
Sempre	5.26%	0%
Eles geralmente estão conscientes de seus sentimentos antes de externá-los aos colegas.		
	UC 1	UC4
Nunca	5.26%	5.26%
Poucas vezes	47.37%	5.26%
Algumas vezes	15.79%	42.11%
Muitas vezes	31.58%	42.11%
Sempre	0%	5.26%
Os jovens perdem a noção do tempo quando estão fazendo algo divertido.		
	UC1	UC4
Poucas vezes	0%	15.79%
Algumas vezes	10.53%	31.58%
Muitas vezes	63.16%	36.84%
Sempre	26.32%	15.79%

Fonte: Dados da pesquisa

Identificamos pelas respostas dos participantes que os alunos concluintes têm mais condições de manter o foco e o comprometimento em atividades desenvolvidas em sala de aula,

que os alunos iniciantes. O fato de os alunos terem oportunidade de verificar seus aprendizados ao longo dos processos, receber *feedbacks* sobre seu desempenho, podem ser elementos que ativem a autoeficácia dos alunos, além de fatores da automotivação.

A tabela 4 reúne afirmativas sobre o subfator da ativação que compreende as habilidades autopercebidas de iniciar comportamentos ou direcionar a atenção na busca de objetivos e no início de respostas emocionais (por exemplo, reparo do humor).

Tabela 4 – Ativação

Quando estão tristes, fazem alguma coisa para se sentirem melhor.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	15.79%	42.11%
Algumas vezes	52.63%	52.63%
Muitas vezes	31.58%	5.26%
É difícil para eles começarem grandes projetos que requerem planejamento.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	15.79%	52.63%
Algumas vezes	26.32%	42.11%
Muitas vezes	47.37%	5.26%
Sempre	10.53%	0%
Durante uma aula maçante, eles têm dificuldade em começar a prestar atenção.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	5.26%	15.79%
Algumas vezes	21.05%	52.63%
Muitas vezes	57.89%	21.05%
Sempre	15.79%	10.53%
É difícil começar a fazer planos para lidar com um grande projeto ou problema, especialmente quando eles estão se sentindo estressados.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	21.05%	42.11%
Algumas vezes	31.58%	52.63%
Muitas vezes	31.58%	5.26%
Sempre	15.79%	0%
Quando estão animados em atingir um objetivo é fácil para eles começar a trabalhar para isso.		
	UC 1	UC4
Algumas vezes	15.79%	10.53%
Muitas vezes	57.89%	63.16%
Sempre	26.32%	26.32%

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange a emoção de tristeza parece que os docentes acreditam que nesse aspecto o programa não favorece mudanças. Não encontramos dados qualitativos mais precisos sobre tristeza nas respostas da entrevista que nos ajudassem a compreender a razão de tais respostas. Encontramos apenas um excerto que trata dessa emoção, no sentido de que os alunos pensam que esse sentimento não é permitido:

Por causa de quê?! Eu acho que de novo, tem a ver com autoconhecimento. Eu acho que de novo, tem a ver com autoconhecimento. Porque... uma coisa que eu gosto, inclusive, muito de brincar com eles, até acho que pela formação da Psicologia. Mas

depois que eu descobri a comunicação não violenta, eu falei...puxa ...isso aqui é uma ferramenta simples, muito inteligente de pensar e o quanto a gente não se conhece. Às vezes, eu sei melhor como é que funciona o carro. Olha, aquele sinal ali, é gasolina, ligou aquele lá é o óleo, ligou aquele ali, é o cinto está preso, mas a hora que alguém está lá com aquela cara irritada... Eu costumo até brincar com eles e falar assim: "Imagina se o carro se comunicasse com a gente da forma como a gente se comunica?" Né, então, de repente, está acabando a gasolina, o carro fala: "nossa?! Você hein?!" Pensar assim...imagina se tivesse uma inteligência artificial no carro, que vai se comunicar com a gente para falar do que está acontecendo com o carro. Mas do jeito que a gente se comunica?! Ai, eles dão risada né. Mas eu falo, mas é uma risada meio nervosa porque assim: Pô, às vezes a gente entende mais como é que funciona o celular, o carro, o sei lá o quê, que a gente mesmo. E aí, conforme você vai entendendo como é que funciona a sua mente e seu corpo, tal... Eu acho que sei começa também a ficar um pouco mais tolerante até consigo mesmo, eu acho. Então, de novo, eu acredito na questão do autoconhecimento, porque eu percebo muitos deles chegando ainda com aquela visão de que... ah sentir raiva é um negócio feio, tristeza não pode, você tem que estar sempre feliz. Principalmente nas mídias sociais né. Então quando eles vão percebendo que cada sentimento deles tem uma função, eu acho que isso dá uma apaziguada tremenda. Mas isso é uma suposição, eu nunca cheguei a fazer assim...oh.. Que nem cê tá fazendo pra mim, perguntar pra eles...risos, mas eu chutaria isso, autoconhecimento (D007).

Com relação à tristeza Bzuneck (2018, p. 1061) pautado nos estudos de Weiner (1985) afirma que:

Emoções – positivas ou negativas – resultam tanto do próprio evento de sucesso ou de fracasso, como das atribuições dadas a tais eventos. No caso de sucesso percebido, a pessoa experimentará satisfação e felicidade e, nos casos de fracasso ou resultado negativo, tenderá a sentir frustração, tristeza, infelicidade.

O reconhecimento das emoções, o controle delas e o reconhecimento das suas causas pode permitir que o aluno avance no autoconhecimento, elemento importante no processo de autorregulação.

A tabela 5 apresenta as afirmativas agrupadas que compreendem aspectos da adaptação, alternando com flexibilidade entre ações ou estímulos de atenção e modulação de estados emocionais.

Tabela 5 - Adaptação

Se algo não está indo de acordo com seus planos, mudam suas ações para tentar alcançar seu objetivo.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	15.79%	0%
Algumas vezes	52.63%	31.58%
Muitas vezes	26.32%	57.89%
Sempre	5.26%	10.53%
Depois de interrompidos ou distraídos, eles podem facilmente continuar trabalhando de onde pararam.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	36.84%	0%
Algumas vezes	47.37%	31.58%
Muitas vezes	15.79%	57.89%
Sempre	0%	10.53%
Podem se controlar quando estão empolgados ou nervosos.		

	UC 1	UC4
Nunca	5.26%	0%
Poucas vezes	31.58%	10.53%
Algumas vezes	36.84%	21.05%
Muitas vezes	21.05%	57.89%
Sempre	5.26%	10.53%
Trabalham cuidadosamente quando sabem que algo será complicado.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	10.53%	0%
Algumas vezes	47.37%	26.32%
Muitas vezes	26.32%	57.89%
Sempre	15.79%	15.79%
Agem normalmente em sala de aula mesmo quando estão chateados com alguém.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	42.11%	10.53%
Algumas vezes	47.37%	63.16%
Muitas vezes	10.53%	26.32%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à mudança de planos, os alunos concluintes são capazes de replanejar uma atividade com o intuito de alcançar seus objetivos, demonstrando serem os agentes da ação e protagonistas de suas aprendizagens conforme um dos principais conceitos da Teoria Social Cognitiva de Bandura.

As respostas dos participantes trazem indícios de que alunos concluintes têm a capacidade de autorregular o comportamento mesmo em situações adversas e são capazes de retomar uma atividade sem perder o foco quando são interrompidos, para Bzuneck (2008) essa estratégia está ligada à motivação do aluno e o desempenho dele dentro do espaço escolar.

A tabela também versa sobre questões de ordem emocional, evidenciando que os alunos concluintes obtêm mais sucesso na modulação do estado emocional que os alunos iniciantes. Podemos inferir que a comunicação não violenta e a resolução de conflitos de forma pacífica desenvolvidas com os alunos, surtem efeito a longo prazo e promovem um novo comportamento nos sujeitos. O autocontrole emocional, igualmente trabalhado em sala de aula, em conjunto com a pausa restauradora oferecem aos alunos a possibilidade de identificarem suas emoções, refletirem calmamente sobre elas e, depois tomarem decisões mais assertivas para enfrentar os conflitos.

A seguir, a tabela 6 apresenta as afirmativas agrupadas que compreendem aspectos de perseverança e persistência nos esforços (ações comportamentais, foco de atenção) em face da distração, desânimo frustração ou estados emocionais negativos.

Tabela 6 – Perseverar/Persistir

Pequenos problemas os desviam de seus planos futuros.	UC1	UC4
---	-----	-----

Nunca	0%	0%
Poucas vezes	21.05%	57.89%
Algumas vezes	47.37%	36.84%
Muitas vezes	31.58%	5.26%
Se há outras coisas acontecendo ao seu redor, eles têm dificuldade em manter sua atenção focada no que eles estão fazendo.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	10.53%	36.84%
Algumas vezes	26.32%	47.37%
Muitas vezes	57.89%	15.79%
Sempre	5.26%	0%
Podem manter o foco em seu trabalho mesmo quando é maçante.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	36.84%	0%
Algumas vezes	36.84%	31.58%
Muitas vezes	21.05%	63.16%
Sempre	5.26%	26%
Na aula, eles podem se concentrar em seu trabalho mesmo que seus colegas estejam falando.		
	UC 1	UC4
Nunca	5.56%	0%
Poucas vezes	44.44%	10.53%
Algumas vezes	33.33%	47.37%
Muitas vezes	16.67%	42.11%
É difícil para eles manterem o foco em algo que eles acham desagradável ou perturbador.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	10.53%	5.26%
Algumas vezes	26.32%	78.95%
Muitas vezes	36.84%	10.53%
Sempre	26.32%	5.26%

Fonte: Dados da pesquisa

É perceptível que a motivação dos alunos para desenvolver um projeto que demande um grande planejamento é muito maior nos concluintes que os iniciantes. Inferimos que ao longo do curso os aprendizes tenham aprendido a emular situações e modelar o comportamento com o intuito de alcançar metas planejadas mesmo sendo difíceis, supostamente pela crença da autoeficácia.

Veiga Simão e Frison (2013) enfatizam que esse comportamento dos alunos ocorre porque eles se sentem agentes do próprio comportamento e o processo de aprendizagem depende deles mesmos, de modo que usam estratégias favoráveis para o alcance dos resultados esperados. Dessa forma a autorregulação da aprendizagem é vista como um instrumento de proatividade para o aprender, é necessário

ver o aluno como sujeito activo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” onde possa, por modelagem, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, actuais e futuras, possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias (VEIGA SIMÃO E FLORES, 2007, p. 94) (*apud* Veiga Simão e Frison, 2013, p.16).

A autorregulação das emoções pressupõe que o sujeito seja capaz de identificar suas emoções e comportamentos gerados a partir delas, buscando maneiras de superar as

dificuldades e aprender com elas para que em situações futuras consigam utilizar estratégias melhores e não enfrentar o mesmo desgaste já vivido, motivados pela autoeficácia e autonomia no processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013).

A tabela supracitada revela que os alunos concluintes são capazes de protagonizar seus processos de aprendizagem e dimensionar o que precisa ser desenvolvido, assumindo a responsabilidade pelo processo, além de apontar aspectos da motivação dos alunos frente a ocorrências que podem desmotivá-los, bem como situações em que muitos alunos concluintes conseguem desenvolver uma postura diferenciada, evidenciando a agência do aluno.

Diante desse contexto, sentimos a necessidade de evocar uma citação já utilizada anteriormente que trata do processo de autorregulação para os sujeitos que destaca o seguinte:

[...] as pessoas autorreguladas e que sabem trilhar os caminhos na busca de produzir conhecimento (estabelecer ideias, hipóteses, agir, testar, experimentar, observar, descrever, elaborar, reelaborar, questionar, refletir, pedir ajuda, considerar o conhecimento já existente) sem dúvida poderão aprender a aprender, continuar aprendendo ao longo da vida, lidando com situações em que é necessário agir para descobrir, aprender, desvendar algo (SILVA, 2015, p.81 – 82).

Observamos que o aspecto de perseverança e persistência para se alcançar um objetivo conforme as afirmativas descritas acima são particulares dos alunos autorregulados que são capazes de continuar aprendendo e lidando com situações desafiadoras.

A tabela 7 apresenta as afirmativas agrupadas que compreendem aspectos de inibição de como restringir respostas emocionais e comportamentais inadequadas ou indesejáveis, incluindo ações contraproducentes ou coerentes com os objetivos.

Tabela 7 – Inibir

Quando estão entediados, se mexem ou não conseguem ficar quietos.		
	UC 1	UC4
Poucas vezes	5.26%	26.32%
Algumas vezes	31.58%	42.11%
Muitas vezes	52.63%	26.32%
Sempre	10.53%	5.26%
Quando estão tendo um dia difícil, não reclamam sobre isso para o docente ou amigos.		
	UC 1	UC4
Nunca	5.26%	0%
Poucas vezes	26.32%	42.11%
Algumas vezes	57.89%	42.11%
Muitas vezes	10.53%	15.79%
Perdem o controle sempre que não conseguem o que querem.		
	UC 1	UC4
Nunca	15.79%	10.53%
Poucas vezes	21.05%	57.89%
Algumas vezes	36.84%	26.32%
Muitas vezes	21.05%	5.26%
Sempre	5.26%	0%

IPAAplan1	19	19	10.58	11.95	2.12	1.65	P=0.007
IPAAexec1	19	19	10.32	11.21	1.45	1.58	P=0.047
IPAAaval1	19	19	11.05	11.32	1.65	1.95	P=0.632
IPAAtotal1	19	19	31.95	34.47	4.74	4.60	P=0.032
ASRI_activ1	19	19	2.89	3.47	0.59	0.48	P<0.001
ASRI_adapt1	19	19	3.04	3.66	0.58	0.50	P<0.001
ASRI_inhib1	19	19	2.81	3.36	0.58	0.45	P<0.001
ASRI_monit1	19	19	3.12	3.45	0.60	0.50	P=0.011
ASRI_perse1	19	19	2.63	3.33	0.72	0.50	P=0.002
ASRI_total1	19	19	2.90	3.45	0.55	0.43	P<0.001

NI – Número de alunos iniciantes; NC – Número de alunos concluintes

* Valor-P referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação das variáveis entre iniciantes e concluintes.

Fonte: dados da pesquisa

Pelos resultados da análise comparativa dos escores das escalas entre iniciantes (UC1) e concluintes (UC4), verificou-se diferença significativa entre os alunos iniciantes e concluintes para: IPAA (planejamento), IPAA (execução), IPAA (total), ASRI (ativação), ASRI (adaptação), ASRI (inibir), ASRI (monitoramento), ASRI (perseverar) e ASRI (total) (maiores valores nos concluintes).

Na correlação entre as variáveis pessoais dos docentes e os escores das escalas das IPAA e ASRI verificou-se correlação significativa positiva entre número de turmas do programa em que atua e escore de ASRI (adaptação) iniciante ($r=0.475$, $P=0.040$) e IPAA (planejamento) concluinte ($r=0.496$, $P=0.031$), ou seja, quanto maior o número de turmas do programa em que atua, maiores esses escores. Também houve correlação significativa entre vários fatores das escalas.

Analisando os dados comparativos dos escores das escalas IPAA e IAA (ASRI) entre os alunos iniciantes e concluintes, percebe-se pelas respostas dos docentes que quanto maior é o tempo de trabalho na instituição e número de turmas atendidas, utilizando as metodologias propostas e os fundamentos do Programa Cultura de Paz, melhor a compreensão do programa, aplicação e capacidade de observar os comportamentos dos alunos. Pode-se inferir que o Programa Cultura de Paz instituído pelo Senac São Paulo é eficaz para o desenvolvimento de uma nova cultura entre seus funcionários e conseqüentemente em seus alunos. Ainda assim, existem alguns desafios no campo das práticas educativas e para os docentes:

Desafios para as práticas educativas

Integrar o ensino de estratégias de aprendizagem ao longo dos diversos anos de escolaridade, que possa contribuir para desenvolver os processos de autorregulação no estudante; Enfatizar a autonomia e o controle que o estudante pode desempenhar na aprendizagem; Promover o desenvolvimento de competências e de atitudes nas componentes que integram a autorregulação (comportamental, metacognitiva, motivacional e volitiva) atendendo aos diferentes contextos.

Desafios para os professores

Desenvolver atividades/ experiências de aprendizagem/metodologias/instrumentos/propostas de trabalho, ao longo dos anos de escolaridade que contribuam para desenvolver competências autorregulatórias, pois elas estão relacionadas com a melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem; Ensinar os alunos a autorregular as suas aprendizagens e os processos utilizados (nas mesmas), através do conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo; Estruturar ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes, construir conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem na sua futura atividade (VEIGA SIMÃO E FRISON, 2013, p.14).

Os dados revelam que há um aprimoramento de algumas capacidades pelos alunos segundo seus docentes durante a participação no curso. As ideias de Veiga Simão e Frison (2013) nos levam a refletir sobre a necessidade constante de considerar que o trabalho educativo requer sempre novos planejamentos e avaliações, considerando o público-alvo.

5.3 Tema 3 – Estratégias adotadas pelos docentes

Dando sequência, perguntamos aos docentes como eles trabalham com a Cultura de Paz em sala de aula para promover o autocontrole dos alunos e quais as dimensões do autocontrole que eles consideram que são melhor desenvolvidas.

Os participantes apresentaram algumas maneiras de trabalhar a Cultura de Paz para promover o autocontrole dos alunos por meio da comunicação não violenta e assertiva, inteligência emocional, *feedback*, escuta ativa do professor ao aluno, estímulo a novas parcerias em sala de aula, por meio da postura do docente, atividades que estimulem o autoconhecimento, atividades de reflexão, roda de diálogo, dinâmicas, jogos, jogo Grok²⁴, pausa restauradora e utilização do objeto da fala nas rodas de diálogo.

Alguns excertos das entrevistas corroboram essas práticas:

Basicamente a gente trabalha tanto a própria cultura de paz, as oficinas que efetivamente têm..., trabalha muita a comunicação não violenta, mas a gente trabalha também com isso e com rodas de diálogo. Quando tem alguma desavença, um aluno fala um pouco mais áspero, mais grosso com o outro, foi mais agressivo... A gente puxa aquele gancho da comunicação não violenta, da Cultura de Paz, de mostrar para ele que não é algo pessoal. A pessoa, às vezes, falou de uma maneira que está acostumada, foi espontânea e acabou sendo agressiva. E é basicamente assim como docente, a gente vai mediando os conflitos, sempre puxando o gancho da comunicação não violenta para parar, para que eles entendam que não é daquela forma que devem ser resolvidos os conflitos, existem outras maneiras de resolver isso (D006).

Eu ainda sou a professora que acredito que o diálogo é a melhor ferramenta e metodologia sempre. Acho que não existe uma ferramenta e uma metodologia de

²⁴ Grok é um jogo desenvolvido para trabalhar a comunicação não violenta (CNV). Mais informações pelo link: <https://colabcolibri.com/loja/jogo-grok/#topo>

trabalho que supere uma boa conversa. Então, a gente sempre faz diálogos sobre questões de desenvolvimento pessoal aproveitando a unidade curricular que já existe no curso, mesmo no Mundo do Trabalho, a gente sempre está trabalhando essa parte do relacionamento e eu desenvolvo bastante trabalhos em grupo e a gente vai aproveitando as próprias dificuldades que aparecem. Então a gente trabalha o problema e a dificuldade como uma possibilidade de desenvolvimento. Essa é uma forma de trabalhar. Eu também utilizo as próprias ferramentas que eu conheci através do Programa Cultura de Paz, como o jogo Grok.[...] A gente quer trabalhar uma determinada questão e a gente utiliza a ferramenta, mas principalmente através dos diálogos e em segundo lugar através dos problemas que surgem nas atividades em grupo (D017).

Um participante compartilhou um relato de sala de aula sobre o impacto da comunicação não violenta em uma aluna:

[...] quando a gente falou da comunicação não violenta, comunicação para a Paz, uma das meninas falou assim: [REDACTED],²⁵ já pensou se todo mundo, do mundo... Nós somos sete bilhões de pessoas no mundo, pelo menos assim quatro bilhões tivessem contato e a possibilidade de colocar em prática a comunicação não violenta o mundo estaria muito melhor. (D013)

Para alguns participantes, as dimensões melhor desenvolvidas são: respeito ao próximo, valorização da opinião do outro, o saber ouvir, a autorreflexão de poder se conhecer, dos sentimentos, comunicação, a empatia, do autocontrole das emoções e comportamento.

[...] a gente fala muito realmente sobre autoconhecimento né?! Daí a importância disso, e claro, que isso é um caminho difícil né?! Não é tão fácil a gente se conhecer. Também percebemos que eles realmente se comunicam melhor, que eles começam assim, a praticar um pouco mais da empatia, que eles começam a entender mais esse conceito mesmo. Eu acho que é mais e mais comportamental, a gente percebe sim inclusive, alguns conseguindo se controlar, se conhecer um pouco...(D012).

[...] eu trabalho a cultura para ver uma...o autocontrole.[...] A questão do respeito, do olhar ao outro. Valorizar o que o outro está falando nesse momento que a gente está on-line. Só que eu falo, “gente, a gente precisa se ver. A gente precisa se olhar quando a gente está falando” e aí, eles começaram a perceber isso e fazem um esforço de abrir a câmera, mudou, está mudando.[...]de câmera aberta, você consegue perceber, estar ouvindo o que o outro está falando. [...] a sua opinião a respeito do que ele falou.[...] E aí, a galera, aos poucos vai se acostumando... “Ah, eu preciso prestar atenção no que o colega está falando, você pode me perguntar”, então assim vai criando essa coisa da autorregulação. Por exemplo, a questão do respeito mesmo.[...] quando todos participam o resultado é um, quando poucos participam o resultado é outro. Então, todo mundo tem que se envolver.[...] As primeiras vezes pode dar errado. Participa como participa, mas aos poucos, quando eles vão fazer uma experiência mesmo... Todo mundo fazendo. Vamos ver o que acontece aí é quando eles começam a perceber a questão da diferença de resultado, da diferença até na apresentação, nas argumentações que eles trazem. Aí vai mudando o comportamento (D009).

²⁵ Inserimos a tarja para preservar o anonimato do participante.

Em uma outra questão, ao retratarem os fatores que consideravam determinantes das mudanças de comportamento dos alunos, os participantes destacaram: a postura dos docentes e da própria escola, a mediação docente e forma de acolher o aprendiz, a própria decisão e tomada de consciência do aluno em se autorregular nesse aspecto, melhora na comunicação em virtude de aprender a utilizar da comunicação não violenta, o que melhora suas relações em grupo na escola, no trabalho e com a família, diálogo construtivo entre docentes e alunos, autocontrole que o aluno vai colocando em prática a medida que aprende isso com a cultura de paz, o ambiente de sala de aula controlado que depois faz o aluno extrapolar para outras dimensões externas, o desenvolvimento do autoconhecimento, a convivência com o coletivo, onde os docentes estimulam o tempo todo a colocar em prática os fundamentos da cultura de paz.

Apresentamos alguns excertos das entrevistas para exemplificar isso:

[...] eu penso que é um conjunto, no sentido assim, você tem a postura do docente em sala de aula que sem dúvida alguma é uma referência porque o docente, ele representa uma liderança para o aluno. Ele é um modelo, ele é um espelho. Mas tem também outras questões como a própria decisão do jovem, então o jovem, ele está tendo ali na frente dele possibilidades, ele tem a possibilidade de permanecer como ele sempre foi e ele tem a possibilidade de um novo modelo que está sendo oferecido. E aí o que eu acho fantástico, eu penso que também contribui e muito é a postura da instituição, porque o Senac trabalha muito com autonomia, então está nas mãos dele tomar a decisão. Que modelo ele quer seguir, o modelo que ele já tinha ou um novo modelo[...] (D001).

Quando a gente dialoga, dialoga...e mostra para o aluno o que ele está perdendo ou até onde ele pode chegar se ele desenvolver atividades... É um diálogo construtivo, na minha opinião e não de ameaça. Então, muitas vezes, eles passam a nos ouvir não por medo, mas por respeito ao que a gente fala, se não tiver o diálogo dentro da sala de aula, não vão rolar as atividades, e eu acho que é isso que a cultura paz hoje prega, muito esse diálogo. Essa forma mais ...ela é mais coerente também. [...] Já escutei muitos deles falando que é uma coisa que eles levam para dentro das casas deles, [...] eles falam: “Professora, quando eu também comecei a trabalhar o diálogo dentro da minha casa, eu também percebi uma mudança. Quando eu comecei a contar minhas necessidades para minha mãe, ela entendeu um outro processo”. Então o que a gente faz lá dentro da sala de aula... Eu acho que é maravilhoso. Não sei se eu tô vivendo numa bolhinha, mas eu gosto (D004).

[...] na convivência a gente consegue perceber o comportamento dele diferente. Muitas vezes um suspiro. Quando a gente vê que alguma situação aconteceu em sala de aula, a hora que você sabe que aquele aluno é mais explosivo, mas de repente, ele para cinco segundos e suspira fundo, você já vê, ele está se trabalhando. O quanto isso é prazeroso também pra gente né?! Você fala: “Ah lá ele está se controlando, ele está colocando em prática aquilo que ele aprendeu”(D005).

Outros fatos mencionados se referem à absorção da teoria e aplicação dela, o que gera um processo de amadurecimento, as vivências dos alunos e a forma como elas se conectam com o que vai sendo trabalhado em sala de aula proporcionam a possibilidade de gerenciar os conflitos de uma maneira diferente, a forma como o docente afetou o jovem em sala de aula e

depois de algum tempo, o aluno consegue colocar em prática os aprendizados. Os docentes também trouxeram a questão da metodologia aplicada nas aulas a partir de situações problema que fazem sentido ao aluno, a aceitação do aluno como ele se apresenta e o acompanhamento dele pelo docente, além da cultura de paz que propicia uma nova forma de se expressar sem medo da reação do outro, a percepção dos alunos de que a comunicação pode ser positiva.

Sobre a utilização do círculo restaurativo os participantes, de forma unânime, acreditam que o círculo restaurativo contribui com o jovem e trouxeram algumas percepções sobre isso, conforme os excertos abaixo:

Sim, porque o jovem, ele vai ter a oportunidade de refletir nas consequências dos atos dele, não só na questão de uma consequência. Para ele isso seria então o que ele vai ter que fazer, a reparação do dano dele é uma consequência. Mas quando ele ouve quem foi agredido por ele, ele pode perceber o quanto ele feriu outra pessoa. Quanto aquilo causou de danos. Quantas pessoas ele atingiu direta e indiretamente porque ali, no círculo, vão participar pessoas que foram também envolvidas e que talvez não sejam a vítima da situação, mas estão envolvidas e aí ele pode ter uma dimensão do quanto um ato pode envolver pessoas, pode ferir pessoas. Eu acho incrível pensar em reparação, no lugar de castigo, de punição, e nem sempre é educativo. Na maioria das vezes não. Então quando você traz reparação. Você cura algumas feridas do lado de lá, do lado de cá e aí abre oportunidades para reais mudanças de postura no local (D001).

[...] naquelas que eu participei em que não era eu a mediadora, eu vejo o quanto aquilo vai... parece que dissolvendo o nó, se é que a gente pode dizer, que aquele embate, aquele entrave é um nó, como um círculo restaurador ele vai ele vai se dissolvendo e aquela tensão vai passando até que a hora que chega no final, as pessoas já estão mais calmas, respirando melhor, conversando melhor, refletindo melhor (D005).

Então, levando cada um deles entender: o que aconteceu naquele momento? O que você precisava, que que o outro precisava, porque sentiu o que sentiu, qual foi o impacto daquilo, qual que foi a consequência, até chegar no ponto tá... o que a gente faz agora com isso. E aí surgiu a ideia dos dois, de trabalhar a questão da cultura de paz com a própria turma porque era a turma que se ofendia bastante, era uma turma bastante agitada que falava bastante né. E aí eles fizeram o material, inclusive concreto, um sinal para quando a turma estava perdendo o controle, meio na brincadeira, mas levantava, quando alguém ia falar, levantava um outro sinal e eu fui percebendo que isso teve um impacto muito positivo, tanto é que os dois rapazes, já na conversa mesmo, eles, eles até deram as mãos ainda era usado para o outro perceberem que fizeram bobagem. Que foi assim, foi por um descontrole emocional, mas teve um impacto muito positivo e eu percebo o impacto que isso deu na turma (D007).

Eu acho que o círculo restaurativo é a melhor ferramenta que a gente tem, olhando para a cultura de paz. Eu acho que ela é a mais difícil de ser aplicada. Ela é a mais difícil de ter adesão da comunidade escolar, mas ela é a melhor ferramenta que existe, porque quando você consegue prover um círculo restaurativo, você provê o olhar de muitos ângulos para a mesma história e esses muitos olhares para a mesma história vão promover uma espécie de construção coletiva, é como se fosse um exercício de cidadania. E eu acho que a escola tem esse papel. Eu sou muito a favor da implementação inclusive, eu faço isso dentro

do meu lugar de fala, dos meus grupos. Mas eu sou a favor de, no futuro talvez, uma ferramenta institucional de práticas restaurativas na escola (D008).

Eu acho que o círculo restaurativo ele traz para o jovem a possibilidade de desmontar aquilo que é alimento do emocional muitas vezes as nossas emoções, elas transformam a nossa percepção em relação à situação. E quando a gente está num círculo restaurativo há um desmonte dessa distorção emocional que a gente acaba fazendo quando a gente fica só com a gente mesmo remoendo a situação. Então é a oportunidade de você desmontar isso e de realmente restaurar a situação toda junto com as outras partes (D017).

Ainda sobre essa questão, alguns docentes trouxeram em suas narrativas a insegurança ou falta de apropriação na forma de condução de um círculo restaurativo.

Mas eu tenho grande dificuldade em colocar em prática o círculo restaurativo, eu acho que eu fico tensa. E aí eu não consigo desenvolver muito com eles (D005).

Eu participei somente de dois até hoje, que tiveram efeitos positivos, mas eu ainda acho que é legal a gente ter uma equipe trabalhando com isso, pra que a gente dê conta de alguns recursos internos que eles mexem ali, às vezes eles precisam de uma ajuda psicológica mesmo, mas o dois casos foram extremamente positivos, que eu participei porque houve conexão entre as pessoas, houve empatia entre as pessoas [...] Mas eu ainda acho que problemas mais complexos, o círculo restaurativo, ele há de ser positivo, mas a gente precisa de uma equipe mais engajada pra dar um suporte psicológico pros envolvidos (D013).

Não me sinto à vontade para fazer um círculo restaurativo sozinha porque eu acho que por mais que a gente saiba da cultura de paz, eu não tenho essa bagagem para falar não, vamos sentar e vamos..., isso precisa um pouco mais de desenvolvimento, entendeu, para você tirar o pré-julgamento do meio da história (D015).

Nas narrativas dos participantes, tivemos um docente que não soube responder de que forma o círculo restaurativo pode ajudar os alunos.

O círculo restaurativo?! Eu acho que contribui. Assim, na verdade, eu não saberia te responder com certeza, mas eu acredito que sim (D010).

Pelas narrativas dos participantes observamos que alguns deles têm noção de como fazer um círculo restaurativo, outros não se sentem preparados para tratar questões conflituosas usando essa prática, alguns não compreendem muito bem de que forma essa estratégia pode ajudar os alunos na resolução de conflitos. O círculo restaurativo ou práticas restaurativas são estratégias muito utilizadas na cultura de paz, que buscam proporcionar aos envolvidos em um conflito, a compreensão do problema e a reparação por meio do diálogo.

Como apresentamos anteriormente, o círculo restaurativo ainda é recente nas escolas do Brasil, mas podem auxiliar de forma muito efetiva nos casos de violência nas escolas, eles são organizados da seguinte maneira:

[...] uma reunião de membros de uma comunidade, a maioria compartilhando um interesse comum em manter ou restaurar a harmonia, o cuidado, a segurança e o respeito na comunidade. Os participantes sentam-se em círculo e o formato conversacional também é circular. O grupo usa um objeto de fala, que indicará de quem é a vez de falar, promovendo uma escuta ativa e direito de voz a todos. Há a presença de um facilitador que cuida das etapas a serem seguidas, sendo responsável pela elaboração de perguntas e pelo registro do plano de ação ou combinados construídos pelos participantes (MEIRELLES, 2014, p.192).

Dentro desse contexto de demandas de sala de aula, percebemos a importância de os docentes estarem equipados com estratégias adequadas para responder aos desafios diários com os alunos.

Veiga Simão e Frison (2013) discorrem sobre os desafios e as práticas no contexto educativo também analisadas por outros pesquisadores de modo que

As exigências atuais do processo de ensino e de aprendizagem requerem, a fim de poderem ser bem-sucedidas, profissionais (professores, psicólogos) reflexivos e analíticos sobre as suas próprias concepções e práticas, que devem dominar saberes cognitivos, metacognitivos, motivacionais e contextuais da aprendizagem e do ensino (VEIGA SIMÃO, 2013, p.16).

Os dados apresentados mostram a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando temos a intencionalidade de promover a autorregulação da aprendizagem, a autonomia discente e a construção de valores para uma cultura de paz.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ter sucesso na escola, os jovens necessitam adquirir algumas habilidades para o enfrentamento de situações escolares nas quais precisa tomar decisões, resolver problemas e controlar suas ações. Nesse sentido, a relevância dos estudos a respeito dos temas abordados nessa pesquisa – cultura de paz, autorregulação da aprendizagem e das emoções – é notória no contexto educacional.

A decisão de realizar um novo estudo partiu da necessidade de ampliar as pesquisas já realizadas relacionando esses temas e contemplando um seguimento pouco estudado, os cursos que atendem jovens aprendizes. Nesse sentido, a pesquisa buscou investigar, pela concepção dos docentes, se e como o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação de jovens aprendizes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) São Paulo.

Utilizamos questionários e entrevistas como instrumentos que viabilizaram analisar como o processo de autorregulação ocorre com os aprendizes por meio do programa cultura de paz. Os objetivos da pesquisa foram respondidos a partir dos resultados apresentados e evidenciaram algumas fragilidades no que diz respeito a formação continuada dos docentes, apropriação para a prática dos fundamentos da Cultura de Paz como veremos a seguir.

Os resultados dos inventários IPAA e IAA e relatos das entrevistas com os docentes, ratificam que o Programa Cultura de Paz do Senac São Paulo traz contribuições importantes para a promoção da autorregulação dos alunos. Conforme citado anteriormente, os docentes conduzem as aulas de forma a estimular os alunos a utilizarem os fundamentos propostos por essa cultura que são: diálogo, empatia e complexidade, condição humana, educação emocional, comunicação não violenta, práticas restaurativas e o princípio da não violência (SENAC, 2011).

Conseguimos identificar que as estratégias utilizadas pelos docentes no curso da Aprendizagem, pautadas nos fundamentos do Programa Cultura de Paz, também contribuem para a autorregulação da aprendizagem e das emoções dos aprendizes. Percebeu-se pela análise do material empírico que a apresentação e a prática da comunicação não violenta, da escuta ativa, do acolhimento, do trabalho em equipe são fatores importantes para a promoção da autorregulação dos aprendizes, de acordo com os docentes. Além disso, a afetividade no ambiente escolar fortalece os comportamentos pacíficos, acolhedores, empáticos, propiciando o desenvolvimento dos alunos no campo cognitivo, afetivo, relacional, comportamental. Esse cenário proporciona uma nova experiência aos alunos que têm a oportunidade de reproduzir os

aprendizados em outros ambientes que estão inseridos como ambiente profissional, familiar e social.

Pela concepção dos docentes participantes da pesquisa, verificou-se diferenças da autorregulação da aprendizagem dos alunos iniciantes e concluintes do curso Aprendizagem. Na percepção dos professores, os alunos concluintes apresentam uma melhora importante na capacidade de planejamento e organização de uma tarefa antes da execução, demonstram preocupação na mudança de comportamento para atingirem seus objetivos, comprometimento e responsabilidade com suas atividades, além de se responsabilizarem por elas.

O inventário IAA trouxe resultados significativos sobre a diferença da autorregulação emocional dos alunos iniciantes e concluintes do curso Aprendizagem. Observou-se que a longo prazo, os alunos conseguem autorregular o comportamento e modular o estado emocional com mais facilidade que a curto prazo. Inferimos que o conjunto de práticas adotadas no curso, como a comunicação não violenta, resolução de conflitos, pausa restauradora e círculo restaurativo colaborem para o desenvolvimento da autorregulação das emoções, proporcionando aos alunos mais clareza sobre seus sentimentos, reflexão para a tomada de decisões no contexto em que vive. Por meio dos dados empíricos, inferimos que as estratégias de estudo dirigido, roda de diálogo, trabalho em equipe, ação-reflexão-ação, atividades lúdicas, dramatização, trabalhos por projeto, entre outras, utilizadas pelos docentes no curso Aprendizagem contribuem para a autorregulação da aprendizagem e das emoções.

Embora os dados apontem para resultados positivos, é preciso destacar que os instrumentos utilizados, que foram adaptados para que docentes pudessem responder, partiram de questionários destinados a uma população jovem. Essa adaptação ainda necessita de novas análises para a verificação de sua validade. Acrescentamos ainda outra fragilidade do estudo. A utilização do instrumento adaptado sobre a autorregulação das emoções foi insuficiente para compreender algumas questões destacadas pelos participantes durante a entrevista. Indicamos, nesse aspecto a necessidade da análise de outros instrumentos que possam atender mais às especificidades da realidade educacional brasileira.

Pela confirmação dos objetivos da pesquisa por meio dos instrumentos aplicados e análise dos dados, suscitamos a importância de se investigar as práticas realizadas nas escolas por meio de programas, projetos, entre outros, a fim de ampliarmos as ações nas escolas, novas pesquisas na área da educação, bem como incentivar outros pesquisadores nos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, das emoções, cultura de paz e tantos outros assuntos relevantes para a elevação da qualidade da educação no Brasil.

Anseia-se melhor compreensão e conhecimento de programas, cujas práticas pedagógicas propiciem a autorregulação da aprendizagem e das emoções, bem como o aproveitamento pelos alunos.

As contribuições observadas com esse estudo vão além dos achados na investigação sobre o fenômeno da autorregulação da aprendizagem e das emoções por meio de um programa de cultura de paz. Estudos sobre o constructo da autorregulação vêm sendo ampliados por pesquisadores de vários lugares do mundo. No seguimento de projetos e programas o avanço ainda é tímido, existem poucos estudos relacionados com a cultura de paz e a autorregulação conforme tratamos no início da pesquisa, o que pode ser um terreno fértil para explorar, trazendo benefícios aos alunos e professores no desenvolvimento de estratégias autorregulatórias na aprendizagem.

Algumas dificuldades observadas nos relatos dos participantes giram em torno da capacitação e apropriação dos fundamentos da Cultura de Paz, formação continuada para docentes porque não é possível continuar avançando com esse Programa se os funcionários não estiverem engajados e comprometidos com essa cultura. Em se tratando dos docentes, a falta de conhecimento do programa inviabiliza a aplicação dos fundamentos da Cultura de Paz em suas práticas pedagógicas.

Uma ação interessante para a escola seria fomentar entre os docentes a criação ou participação em grupos de estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, com o intuito de potencializar as ações do Programa Cultura de Paz em sala de aula, além de possibilitar reflexões sobre o uso de estratégias de ensino pautadas nos conceitos da autorregulação que pudessem reverberar nas práticas pedagógicas em sala de aula. Essa ação poderia aumentar significativamente a capacidade dos alunos atendidos pelo Senac de alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais, uma vez que os docentes tivessem melhor compreensão dos processos autorregulatórios e as melhores estratégias disponíveis para auxiliar os alunos nos estudos.

Outro aspecto percebido com a pesquisa, é a percepção dos docentes de que o Programa Cultura de Paz não é capaz de garantir a autorregulação da aprendizagem e das emoções para todos os alunos matriculados nos cursos, pois depende de vários fatores intrínsecos e extrínsecos que vão além da capacidade dos docentes em trabalhar a questão. O envolvimento e o desejo de os alunos incorporarem em suas vidas os fundamentos da cultura de paz dependem de vários fatores. Mesmo considerando tal fato, o papel dos docentes e da escola ao disseminar os princípios da não violência para a resolução de conflitos e convívio mais pacífico e criar um

ambiente favorecedor da autonomia pode ser considerado como um fator relevante nesse processo.

Partindo do ponto de vista que o Programa Cultura de Paz pode contribuir para a promoção da autorregulação, inferimos que os benefícios aos alunos que vivenciam essa metodologia podem ser vários como convivência mais pacífica em seu contexto social e profissional, melhora nas relações interpessoais, mais assertividade nas tomadas de decisão e com efeitos duradouros. Os adolescentes e jovens que estão vivendo uma etapa da vida repleta de mudanças, podem se beneficiar com a comunicação não violenta que pode ajudá-los em diversas situações conflituosas do cotidiano, além de potencializar sua forma de comunicação e resolução de conflitos. No campo das emoções são estimulados a acolher e humanizar as relações, controlar a agressividade e recorrer a pausa restauradora sempre que necessário.

Todo o processo realizado para a concretização dessa pesquisa, proporcionou para a pesquisadora um cabedal teórico de valor inestimável, foram tantas contribuições de estudiosos e pesquisadores, grupos de estudos sobre a temática da autorregulação, estudos sobre cultura de paz, que a instigaram a prosseguir desbravando o universo acadêmico científico, a fim de ampliar seu repertório, aprender e ensinar nos contextos em que atua, além de compor um rol de profissionais que buscam alavancar a pesquisa científica e a educação do Brasil. Conhecer novas práticas pedagógicas, analisar ferramentas que auxiliem a aprendizagem e fomentar a profissionalização dos docentes visando o desenvolvimento de profissionais ainda mais capazes de atuar na educação, aspirando por ensino de qualidade para alunos e futuros professores brasileiros, foi fundamental para a compreensão dos resultados da pesquisa.

O sentimento de transformar os espaços que ocupa, são sentimentos de uma pesquisadora que foi impactada, influenciada e afetada por tantas mentes brilhantes que abriram e abrem uma janela de oportunidades aos que vão se enveredando pela educação.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, D. **Definition of Culture of Peace**, in Global Movement for a Culture of Peace, 2005. Disponível em: <http://www.culture-of-peace.info/copoj/definition.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- ADORNO, T. W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**, São Paulo: Ática, 2001.
- ALGUACIL, M.; BOQUÉ, M. C.; RIBALTA ALCALDE, M. D. Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 8, n. 2, p. 65-87, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.004>. Acesso em: 10 Abr. 2021.
- ALVES, A. J. A “Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa São Paulo**, n.81, p.53-60, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/990>. Acesso em: 01 Abr. 2020.
- ARON, R. **Paz e guerra entre as nações**. 2.ed. Brasília: UNB, 1986.
- AVILA, L.; FRISON, L.; SIMÃO, A. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. **Revista Ibero-americana de Educação**, 70(1), 63-78, 2016.
- BAEZ- ESTRADAS, M.; ALONSO-TAPIA, J. Entrenamiento en estrategias de autorregulación de la motivación y la volición: efecto en el aprendizaje. **Anales de Psicología / Annals of Psychology**, 33(2), 292–300, 2017. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.229771>
- BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, 33, 344-358, 1978.
- BANDURA, A. From thought to action: Mechanisms of personal agency. **New Zealand Journal of Psychology**, v. 15, p.1-17, 1986.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Social cognitive theory of self-regulation**. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, 50, 248-287.
- BANDURA, A. **Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy**. In J.H. Byrne (Ed.) *Encyclopedia of learning and memory* (2ed.) Nova York: Macmillan, 1996.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARTER, D. **Nossa cultura tem medo do conflito. Entrevista** concedida a Thiago Domenici. **E.S. Brasil**, Vitória/ES, 16 maio 2021. Disponível em: [Dominic Barter: "Nossa cultura tem medo do conflito" \(esbrasil.com.br\)](http://DominicBarter:). Acesso em: 10 jan.2021.

BASSO, P. F, *et al.* Relações entre a aprendizagem autorregulada e os fatos (auto)biográficos. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología Y Educación**, Vol. Extr., n. 1, p. A1-078 – A1-082, 2015.

BASSO, P. F.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 495-512, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3172/317254724007/html/index.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BAUMAN, Z. **La cultura como praxis**. Buenos Aires, Paidós, 2002.

BEN-ELIYAHU, A., LINNENBRINK-GARCIA, L. Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. **Metacognition Learning** 10, 15–42 (2015). <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8>

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.18, n.3, p. 401-409, 2014.

BOSCHI, H. “Cultura de paz”: gênese de uma fórmula entre discursos de guerra e violência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 848–876, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651922>. Acesso em: 27 maio. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. Lei 10.097, 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a Contratação de aprendizes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-006/2005/decreto/D5598impresao.htm. Acesso em: 26 Fev. 2021.

_____. Decreto 5.598, 01 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Aprendizagem Profissional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRAUN, V; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101, 2006. DOI <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

BRUNSTEIN, J. C., GLASER, C. Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. **Journal of Educational Psychology**, 103(4), 922–938 2011. <https://doi.org/10.1037/a0024622>

BZUNECK, J. A. As Crenças de autoeficácia e seu papel na motivação do aluno. Em BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. (Org.). (2001). **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea** (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicol. Ensino & Form.**, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso. acesso em 06 jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059–1075, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8650251. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CAPELLA RIERA, J.; TUEROS WAY, E. Felipe MacGregor: **Vida y legado de un maestro. Educación**, v. 14, n. 27, p. 7-22, 16 fev. 2005. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8345>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CELI, R. C.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. **O papel do conflito na formação individual e coletiva numa equipe de trabalho**. IV SIPASE. 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/108.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1982.

CRISTOVAM, W. **A cultura da violência e o desafio da educação para a paz**. 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/842>. Acesso em 27 mar. 2020.

CROTI, A. A. **Aprender a aprender: a autorregulação na perspectiva cognitiva da aprendizagem no contexto do Ensino Profissionalizante**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/979>. Acesso em 13 maio 2020.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, 9(3), 369-378, 2004.

DIAS, P. C.; DEL CASTILLO, J. A. G.; MOILANEN, K. L. The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) Adaptation to Portuguese Context1. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. v. 24, n. 58 pp. 155-164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-43272458201403>. Acesso em 01 jun. 2021.

DISKIN, L. **Paz, como se Faz? Semeando cultura de paz nas escolas** / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman. 4. ed. — Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale,

2008.108 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178538>. Acesso em: 02 jun. 2021.

DOMENICI, T.; DOMINIC B. “Nossa cultura tem medo do conflito”, **Revista Es Brasil**, Entrevista Geral, Vitória, 16 maio 2020. Disponível em: <https://esbrasil.com.br/dominic-barter-comunicacao-nao-violenta/> Acesso em: 28 abr. 2021.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 6, n. 1, p. 91-96, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Abr.2021.

FEIST, G.; FEIST, J. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: McGraw-Hill, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/58347838/livro-teorias-da-personalidade>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FERREIRA, P. M. A. Caminhos diferentes, uma mesma escola. A importância da autorregulação para uma igualdade de oportunidades. 2014, 168 p. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/14012>. Acesso em: 11 Abr.2021.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXIX, n. 2, p. 387-393, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/449/345/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. DA V. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/497>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GALTUNG, J. Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses. **Journal of Peace Research** 22(2):141–158, 1985. <https://doi.org/10.1177/002234338502200205>. Acesso em: 10 maio 2020.

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means: Peace and Conflict, Development and Civilization**. OSLO: SAGE Publications, 1996.

GANDA, D. R. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: Um programa de intervenção**. 2016. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_45cad88275d20a17104fc63aa2dc06cd. Acesso em 13 maio 2020.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun.2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: Resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 27(3), 291-299, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Xy6PDYyDqbbjhtZgcbXy99r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Tradução Fátima Murad. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, X. R. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações SESC São Paulo | outubro 2003: A EDUCAÇÃO PARA A PAZ COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO DAS GERAÇÕES. COMITÊ PAULISTA PARA A DÉCADA DA CULTURA DE PAZ 2001 - 2010, São Paulo, p. 1-19, 21 set. 2007. Disponível em: <http://comitepaz.org.br/Jares.htm>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- KITSANTAS, A., ZIMMERMAN, B., CLEARY, T. The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. **Journal of Educational Psychology**. 92. 811-817, dez.2000. DOI:[10.1037/0022-0663.92.4.811](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.811)
- MACHADO, R. F.; FRISON, L. M.B. Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. **Cadernos de Educação/FAE/PPGE/UFPel (online)**, 168-197, 2012.
- MARQUES, V. S. **Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5227>. Acesso em 27 jun. 2020.
- MEIRELLES, C. Mediação de conflitos e abordagens restaurativas: construindo relacionamentos saudáveis nas comunidades escolares. **Revista Veras**, v. 4, n. 2, p. 182-196, 2014. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/170>. Acesso em: 27 maio 2021.
- MILANI, F. Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (Orgs.). **Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas** (pp.31-60), 2003. Salvador: INPAZ.
- MOILANEN, K. L. The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. **Journal of Youth and Adolescence**, 36, 835-848, 2007. DOI: 10.1007/s10964-006-9107-9
- MOILANEN, K. L. The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI): Development and validation. Unpublished manuscript. West Virginia University, 2016.
- MOREIRA, A. E. C. O papel docente na seleção das estratégias de ensino. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v.20, n.1, p. 106-116, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.11>. Acesso em 30 Mar. 2021

NORONHA, A. P. P.; BATISTA, H. H. V. Relations between Character Strengths and Emotional Self-Regulation in Brazilian University Students. **Revista Colombiana de Psicología**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 73-86, 2020. DOI:[10.15446/rcp.v29n1.72960](https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.72960)

ONU. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Disponível em: www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 03/04/2021.

PANADERO E.; ALONSO-TAPIA J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicología**, 30,450-462, 2014.

PANADERO, E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, v. 8, p. 1-28, 2017.

PAPALIA, D. E; FELDMAN, R.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/265645/mod_resource/content/1/Papalia_desenvolvimento-humano_12ed.pdf. Acesso em: 05/06/2021.

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, p. 315–341, 2006.

PEKRUN, R.; LINNENBRINK-GARCIA, L. (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. New York, NY: Routledge, 2014

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 351-359, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PÉREZ, G. S. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Tradução Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. BOEKAERTS, P. PINTRICH; M. Z. (Eds.) **Handbook of self-regulation**, 2000, 451-502, San Diego: Academic Press. [[Links](#)]

PINTRICH, P. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, 16(4),385-407, 2004. [[Links](#)]

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R.G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, 29, 75-94, 2009.

POLYDORO, S. A. J.; FIOR, C. A.; PELISSONI, A. M. S.; ROSÁRIO, P. S. L. Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. **Educação em Análise**, vol. 4, n.1, p. 21, 2019. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2019v4n1p21>.

PROPOSTA PEDAGÓGICA SENAC. 2005. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/pdf/53727.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Resolução 2002/12 da ONU - PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA UTILIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA EM MATÉRIA CRIMINAL. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

RIBEIRO, S. L. S.; TUNICE, L. M. C.; RIBEIRO, M. T. M. A Influência da Cultura e do Clima Escolar na construção e fortalecimento da Cultura de Paz. **ECCOM - EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO**, v. 9, p. 309-320, 2018.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P. S. L.; NÚÑEZ, J.C.; PIENDA, J. G. **Auto-regulação em crianças sub 10**. Projecto Sarilhos do amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P. *et al.* Storytelling as a promoter of Self-Regulated Learning (SRL) throughout schooling. In: VALLE, A.; NUÑEZ, J. C.; CABANACH, R.G.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; RODRÍGUEZ, S. (Eds.) **Handbook of instructional resources and their applications in the classroom**. N.Y.: Nova Science, 2008, p. 107-122.

ROSÁRIO, P.; PAIVA, O.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; LOURENÇO, A. A.; NÚÑEZ, J. C.; VALLE, A. Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem (IPAA). In: MACHADO, C.; GONÇALVES, M.; ALMEIDA, L.S.; SIMÕES, M.R. (ed.) **Instrumentos e contextos de avaliação psicológica**. São Paulo: Almedina, 2011.v. 1, p.159-174.

SALA DE EDUCADORES. Programa cultura de paz, 2020. Disponível em: <http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/uploads/download/arquivo/317204>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA.

SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B.J. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, v.32, p.195-208, 1997.

SCHUNK, D. H. Self-regulation through goal setting. Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina, 2001. [[Links](#)]

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates, 2008. [[Links](#)]

SENAC. Você sabe o que é comunicação não violenta? Disponível em: <https://corporativo.sp.senac.br/comunicacao-nao-violenta/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SILVA, A. O. **Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: [TEDE: Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores \(puc-campinas.edu.br\)](https://tede.puc-campinas.edu.br) Acesso em: 21 jun. 2020.

SOUZA, T. M. F. **A autorregulação da aprendizagem: um caminho para a promoção da permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/426>. Acesso em 28 abr. 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la**. Série Desconstruindo a violência na Escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros, v. 1. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília, São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. [[Links](#)]

VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004. p.77-94.

VEIGA SIMÃO, A. M. *Autorregulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores*. In Bizarro & Braga (Orgs.), **Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências** (pp.192-206). Porto: Porto Editora, 2006.

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.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. *Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores*. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 13 nov. 2021.

WINNE, P. H., HADWIN, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky and A.C. Graesser (Eds.). *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates [[Links](#)]

WOLTERS, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113,265-283. [[Links](#)]

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290, 1988.

ZIMMERMAN, B. J. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York: The Guilford Press, 1998, p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective (pp. 13-39). In: M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press, 2000. [[Links](#)]

ZIMMERMAN, B. J., KITSANTAS, A. Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660–668, 2002. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>

ZIMMERMAN B. J.; SCHUNK D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. Nova York, NY: Routledge, 2011.

ZIMMERMAN, B.J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Carrier Path. **Educational Psychologist**, v.48, n.3, p.135-147, 2013.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA

PESQUISA: O PROGRAMA CULTURA DE PAZ: UM ESTUDO SOBRE A AUTORREGULAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES NA PERSPECTIVA DOCENTE.

* Este formulário registrará seu nome. Preencha-o.

FICHA DE DADOS PESSOAIS DO PARTICIPANTE

1. Nome:

2. Sexo:

- Masculino
 Feminino

3. Idade:

4. Tempo de SENAC como docente:

5. Formação Acadêmica:

6. Você já participou do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) EDUCAR PARA A PAZ?

- Sim
- Não

7. Você já fez outros cursos relacionados a Cultura de Paz ou Comunicação/Comportamento ?

- Sim
- Não

8. Em quantas turmas do Programa Aprendizagem você está atuando no momento?

PARTICIPAÇÃO ON-LINE

Em cada afirmação são apresentadas 5 opções, das quais você só pode escolher uma. Escolha a opção que melhor representa o que considera correto.

9. PARA RESPONDER PENSE NO SENAC [REDACTED] COM AULAS ON-LINE.

Os alunos:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Conseguem participar das atividades mesmo com dificuldades de acesso à internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entram no horário certo às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante as aulas costumam ficar distraídos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagem pelo chat com mais frequência que por áudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participam de atividades assíncronas em pequenos grupos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltam às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não conseguem realizar as atividades propostas em aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IDENTIFICAÇÃO COM A UNIDADE DO SENAC – (IUS)

Em cada afirmação são apresentadas 5 opções, das quais você só pode escolher uma. Escolha a opção que melhor representa o que considera correto.

10. PARA RESPONDER PENSE NO SENAC **CAMPINAS.**

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo algumas vezes	Concordo	Concordo Totalmente
De forma geral, os alunos gostam muito da unidade Campinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se um aluno do Ensino Médio tivesse que mudar de escola eu indicaria minha unidade do Senac.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos sentem que fazem parte do Senac e podem contar com ele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acreditam que ser bom no Senac faz com que tenham sucesso na vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acreditam que aprendem mais coisas com os amigos do que no Senac.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Senac é muito importante para eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agora você irá responder questões específicas da Unidade Curricular 1 (UC1). Em cada afirmação são apresentadas 5 opções, das quais **você só pode escolher uma**. Escolha a opção que melhor representa o que considera correto.

11. PARA RESPONDER PENSE NAS ATITUDES DOS ALUNOS NO INÍCIO DA UNIDADE CURRICULAR 1 – (UC1)

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Fazem um plano antes de começar a fazer um trabalho. Pensam no que vão fazer e no que é preciso para completá-lo. Por exemplo, se a turma vai estudar Relacionamento com Clientes, pensam no material que vão utilizar, no tempo da atividade e na divisão do grupo de estudos e na apresentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante as aulas, comentam sobre coisas concretas do comportamento para mudar e atingir os objetivos que estabelecem para aprendizagem. Por exemplo, se os alunos recebem um feedback após a apresentação de uma atividade, se concentram mais nos detalhes na entrega seguinte para não cometerem os mesmos erros e atingirem os indicadores propostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostam de compreender o significado dos temas das Unidades Curriculares que estão aprendendo. Por exemplo, quando os alunos estão planejando as aulas com os docentes, primeiro tentam compreender os temas e depois tentam explicá-los com as próprias palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando recebem uma menção/feedback, verbalizam em coisas concretas que têm de fazer para melhorar. Por exemplo, se tiraram uma menção (PA) parcialmente atendido ou (NA) não atendido porque não fizeram os exercícios que o(a) docente tinha marcado, pensam nisso e tentam mudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No momento do feedback os jovens participam das correções dos trabalhos verbalizando o que erraram e o que necessitam mudar para melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprem o horário de estudo que fizeram. Se não o cumprem explicam o motivo e depois avaliam o motivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Estão seguros de que são capazes de compreender o que ensinamos e por isso acham que terão boas menções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparam as menções que tiram com os objetivos estabelecidos para aquela Unidade Curricular. Por exemplo, se querem ter uma menção (A) atendido, mas recebem uma menção (PA) parcialmente atendido ou (NA) não atendido, sabem que ainda estão longe do objetivo e pensam no que terão de fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dizem que procuram um lugar calmo e onde estejam confortáveis para poder estudar. Por exemplo, quando estão estudando afastam-se das coisas que os distraem: da TV, dos gibis, dos jogos de computador etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. PARA RESPONDER PENSE NAS ATITUDES DOS ALUNOS NO INÍCIO DA UNIDADE CURRICULAR 1 – (UC1)

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Quando estão tristes, fazem alguma coisa para se sentirem melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se algo não está indo de acordo com seus planos, mudam suas ações para tentar alcançar seu objetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estão entediados, se mexem ou não conseguem ficar quietos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É difícil para eles começarem grandes projetos que requerem planejamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São bons em manter o controle de muitas coisas acontecendo ao seu redor, mesmo quando estão se sentindo estressados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estão tendo um dia difícil, não reclamam sobre isso para o docente ou amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perdem o controle sempre que não conseguem o que querem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos problemas os desviam de seus planos futuros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eles se esquecem de tudo o que precisam fazer quando estão fazendo algo divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante uma aula maçante, eles têm dificuldade em começar a prestar atenção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depois de interrompidos ou distraídos, eles podem facilmente continuar trabalhando de onde pararam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se há outras coisas acontecendo ao seu redor, eles têm dificuldade em manter sua atenção focada no que eles estão fazendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca sabem quanto trabalho eles têm que fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando têm um sério desentendimento com alguém, eles podem falar calmamente sobre isso sem perder o controle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
É difícil começar a fazer planos para lidar com um grande projeto ou problema, especialmente quando eles estão se sentindo estressados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podem se controlar quando estão empolgados ou nervosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podem manter o foco em seu trabalho mesmo quando é maçante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalham cuidadosamente quando sabem que algo será complicado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eles geralmente estão conscientes de seus sentimentos antes de externá-los aos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na aula, eles podem se concentrar em seu trabalho mesmo que seus colegas estejam falando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. PARA RESPONDER PENSE NAS ATITUDES DOS ALUNOS NO INÍCIO DA UNIDADE CURRICULAR 1 – (UC1)

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Quando estão animados em atingir um objetivo (por exemplo, finalizar uma apresentação, iniciar um projeto), é fácil para eles começar a trabalhar para isso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os jovens perdem a noção do tempo quando estão fazendo algo divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agem normalmente em sala de aula mesmo quando estão chateados com alguém.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eles têm dificuldade em controlar seu temperamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É difícil pra eles manterem o foco em algo que eles acham desagradável ou perturbador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agora você irá responder questões específicas da Unidade Curricular 4 (UC4). Em cada afirmação são apresentadas 5 opções, das quais **você só pode escolher uma**. Escolha a opção que melhor representa o que considera correto.

14. PARA RESPONDER PENSE NAS ATITUDES DOS ALUNOS NA SÍNTESE/FINAL DA UNIDADE CURRICULAR 4 – (UC4)

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Fazem um plano antes de começar a fazer um trabalho. Pensam no que vão fazer e no que é preciso para completá-lo. Por exemplo, se a turma vai estudar Relacionamento com Clientes, pensam no material que vão utilizar, no tempo da atividade e na divisão do grupo de estudos e na apresentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante as aulas, comentam sobre coisas concretas do comportamento para mudar e atingir os objetivos que estabelecem para aprendizagem. Por exemplo, se os alunos recebem um feedback após a apresentação de uma atividade, se concentram mais nos detalhes na entrega seguinte para não cometerem os mesmos erros e atingirem os indicadores propostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostam de compreender o significado dos temas das Unidades Curriculares que estão aprendendo. Por exemplo, quando os alunos estão planejando as aulas com os docentes, primeiro tentam compreender os temas e depois tentam explicá-los com as próprias palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando recebem uma menção/feedback, verbalizam em coisas concretas que têm de fazer para melhorar. Por exemplo, se tiraram uma menção (PA) parcialmente atendido ou (NA) não atendido porque não fizeram os exercícios que o(a) docente tinha marcado, pensam nisso e tentam mudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No momento do feedback os jovens participam das correções dos trabalhos verbalizando o que erraram e o que necessitam mudar para melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprem o horário de estudo que fizeram. Se não o cumprem explicam o motivo e depois avaliam o motivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Estão seguros de que são capazes de compreender o que ensinamos e por isso acham que terão boas menções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparam as menções que tiram com os objetivos estabelecidos para aquela Unidade Curricular. Por exemplo, se querem ter uma menção (A) atendido, mas recebem uma menção (PA) parcialmente atendido ou (NA) não atendido, sabem que ainda estão longe do objetivo e pensam no que terão de fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dizem que procuram um lugar calmo e onde estejam confortáveis para poder estudar. Por exemplo, quando estão estudando afastam-se das coisas que os distraem: da TV, dos gibis, dos jogos de computador etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. PARA RESPONDER PENSE NAS ATITUDES DOS ALUNOS NA SÍNTESE/FINAL DA UNIDADE CURRICULAR 4 - (UC4)

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Quando estão tristes, fazem alguma coisa para se sentirem melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se algo não está indo de acordo com seus planos, mudam suas ações para tentar alcançar seu objetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estão entediados, se mexem ou não conseguem ficar quietos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É difícil para eles começarem grandes projetos que requerem planejamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São bons em manter o controle de muitas coisas acontecendo ao seu redor, mesmo quando estão se sentindo estressados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estão tendo um dia difícil, não reclamam sobre isso para o docente ou amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perdem o controle sempre que não conseguem o que querem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos problemas os desviam de seus planos futuros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eles se esquecem de tudo o que precisam fazer quando estão fazendo algo divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante uma aula maçante, eles têm dificuldade em começar a prestar atenção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depois de interrompidos ou distraídos, eles podem facilmente continuar trabalhando de onde pararam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se há outras coisas acontecendo ao seu redor, eles têm dificuldade em manter sua atenção focada no que eles estão fazendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca sabem quanto trabalho eles têm que fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando têm um sério desentendimento com alguém, eles podem falar calmamente sobre isso sem perder o controle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
É difícil começar a fazer planos para lidar com um grande projeto ou problema, especialmente quando eles estão se sentindo estressados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podem se controlar quando estão empolgados ou nervosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podem manter o foco em seu trabalho mesmo quando é maçante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalham cuidadosamente quando sabem que algo será complicado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eles geralmente estão conscientes de seus sentimentos antes de externá-los aos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na aula, eles podem se concentrar em seu trabalho mesmo que seus colegas estejam falando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. PARA RESPONDER PENSE NAS ATITUDES DOS ALUNOS NA SÍNTESE/FINAL DA UNIDADE CURRICULAR 4 – (UC4)

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Quando estão animados em atingir um objetivo (por exemplo, finalizar uma apresentação, iniciar um projeto), é fácil para eles começar a trabalhar para isso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os jovens perdem a noção do tempo quando estão fazendo algo divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agem normalmente em sala de aula mesmo quando estão chateados com alguém.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eles têm dificuldade em controlar seu temperamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É difícil pra eles manterem o foco em algo que eles acham desagradável ou perturbador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Código alfanumérico do(a) entrevistado(a):

Dia: _____ Hora: _____

PERGUNTAS:

1. Você acredita que o Programa Cultura de Paz que está presente no curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo contribui para quais aprendizagens?
2. De que maneira os alunos que vivenciam a Cultura de Paz trabalhada no Senac conseguem vencer as barreiras na aprendizagem?
3. Você acredita que há uma progressão no trabalho em equipe entre os aprendizes ao longo do curso? Quais aspectos contribuem para a formação dos jovens?
4. Como você, docente, trabalha com a Cultura de Paz em sala de aula para promover o autocontrole dos alunos? Quais as dimensões do autocontrole que você considera que são melhor desenvolvidas?
5. Pela sua experiência com os alunos que vivenciam a Cultura de Paz dentro do curso da Aprendizagem, você consegue perceber uma mudança comportamental gradativa ao longo do curso? Quais seriam essas mudanças e a que se aplicam?
6. O que você pensa sobre o círculo restaurativo? Você acredita que ele contribui de alguma forma com o jovem?
7. O que você pensou ao responder o questionário, as perguntas fizeram você se lembrar de alguma experiência marcante em sala de aula?

APÊNDICE C

Análise de consistência interna das escalas IPAA e ASRI (n=19)

Escala / Fator / Grupo	Nº de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o Total*	Coefficiente α (após retirada)**
IPAA/plan/Inic.	3	0.734	---	---	---
IPAA/exec/Inic.	3	0.604	---	---	---
IPAA/aval/Inic.	3	0.680	---	---	---
IPAA/total/Inic.	9	0.878	---	---	---
ASRI/activ/Inic.	5	0.763	---	---	---
ASRI/adapt/Inic.	5	0.727	---	---	---
ASRI/inhib/Inic.	5	0.562	ReclamDiaDificl	-0.188	0.755
ASRI/monit/Inic.	5	0.721	---	---	---
ASRI/perse/Inic.	5	0.875	---	---	---
ASRI/total/Inic.	25	0.934	ReclamDiaDificl PerdemNocaoTemp	-0.229 -0.194	0.942 0.950
IPAA/plan/Conclu.	3	0.800	---	---	---
IPAA/exec/Conclu.	3	0.783	---	---	---
IPAA/aval/Conclu.	3	0.839	---	---	---
IPAA/total/Conclu.	9	0.925	---	---	---
ASRI/activ/Conclu.	5	0.768	---	---	---
ASRI/adapt/Conclu.	5	0.807	---	---	---
ASRI/inhib/Conclu.	5	0.469	ReclamDiaDificl	-0.396	0.768
ASRI/monit/Conclu.	5	0.556	PerdemNocaoTemp	-0.310	0.798
ASRI/perse/Conclu.	5	0.857	---	---	---
ASRI/total/Conclu.	25	0.926	ReclamDiaDificl PerdemNocaoTemp	-0.416 -0.310	0.938 0.948

* Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total. Itens invertidos: DificPrestarAtenc, DificComecarStress, QuandoEntediados, ReclamamDiaDificl, DificControlTemper, EsquecemPrecisaFazer, NuncaSabemTrab, ProblemasDesviam, DificAtencaoFocada, DificFocoPerturb, DificilComecarProj, PerdemControle.

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

APÊNDICE D

Resultados dos testes de normalidade para as variáveis numéricas (n=19).

Variável	Teste de Shapiro-Wilk	Teste de Kolmogorov-Smirnov
IPAA/plan/Inic.	W=0.887; P=0.029	D=0.193; P=0.061
IPAA/exec/Inic.	W=0.940; P=0.260	D=0.165; P>0.150
IPAA/aval/Inic.	W=0.899; P=0.047	D=0.191; P=0.068
IPAA/total/Inic.	W=0.938; P=0.244	D=0.109; P>0.150
ASRI/activ/Inic.	W=0.940; P=0.269	D=0.165; P>0.150
ASRI/adapt/Inic.	W=0.945; P=0.327	D=0.161; P>0.150
ASRI/inhib/Inic.	W=0.956; P=0.489	D=0.134; P>0.150
ASRI/monit/Inic.	W=0.919; P=0.109	D=0.158; P>0.150
ASRI/perse/Inic.	W=0.939; P=0.252	D=0.148; P>0.150
ASRI/total/Inic.	W=0.950; P=0.393	D=0.145; P>0.150
IPAA/plan/Conclu.	W=0.950; P=0.391	D=0.171; P=0.145
IPAA/exec/Conclu.	W=0.894; P=0.037	D=0.237; P<0.010
IPAA/aval/Conclu.	W=0.960; P=0.565	D=0.164; P>0.150
IPAA/total/Conclu.	W=0.963; P=0.627	D=0.159; P>0.150
ASRI/activ/Conclu.	W=0.852; P=0.007	D=0.181; P=0.098
ASRI/adapt/Conclu.	W=0.934; P=0.204	D=0.137; P>0.150
ASRI/inhib/Conclu.	W=0.934; P=0.207	D=0.163; P>0.150
ASRI/monit/Conclu.	W=0.902; P=0.053	D=0.202; P=0.040
ASRI/perse/Conclu.	W=0.922; P=0.122	D=0.180; P=0.101
ASRI/total/Conclu.	W=0.972; P=0.812	D=0.142; P>0.150