

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMPINAS

2015

ANDRÉA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob orientação da Prof^a Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

CAMPINAS

2015

Autor (a): Andréa Oliveira Silva

Título: FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

Orientador (a): Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de Mestrado em Educação da PUC - Campinas e aprovada pela banca Examinadora.

Data: 24/02/2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Prof. Dr. SAMUEL MENDONÇA

Profa. Dra. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.152 Silva, Andréa Oliveira.
S586f Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores / Andréa Oliveira Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.
183p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Professores - Formação. 3. Ensino fundamental. 4. Educação de crianças. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.152

Aos meus amados Franco, Juliana e Carolina.

*A maior riqueza do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros)*

AGRADECIMENTOS

A todos que direta e indiretamente colaboraram para que esse trabalho fosse realizado.

Aos meus pais, em primeiro lugar, que me ensinaram muito cedo o valor do conhecimento.

Às minhas filhas, companheiras queridas nessa jornada, pela compreensão e pelo apoio constante.

Ao meu marido, companheiro de luta, pelo apoio em toda a caminhada até aqui, pela preocupação, pelas horas “roubadas” e por tudo que construímos.

À minha cunhada Mônica, amiga querida, pelo carinho, pelas dicas, pela força, pelos ensinamentos, pelo cuidado, pela amizade, pelo auxílio, em todos os sentidos. Minha maior incentivadora e torcedora, também dedico este trabalho a você.

Aos professores do Mestrado por terem feito parte desse período de formação. Cada um, a seu modo, deixou marcas e lições que, certamente, foram e serão determinantes para a construção de minha identidade enquanto futura pesquisadora e professora. Um agradecimento especial à Profa. Dora Megid e à Profa. Silvia Rocha pelas oportunidades que me deram de participar mais ativamente das atividades da Pós, na organização de eventos e em tantos outros momentos... Obrigada pela confiança!

Aos meus colegas do Mestrado, em especial Maria Fernanda Kosour e Júlio Fedre sem os quais esse período não teria sido tão colorido, divertido e leve. Obrigada pelas viagens no “357”, pelos almoços na cantina, pelas risadas, pela parceria e por tudo que vivemos nesse período. Obrigada também ao colega Leandro, aluno da turma anterior que nos recebeu de forma tão calorosa e que sempre me auxiliou em todos os momentos e, principalmente, em nossa parceria como representantes discentes.

À minha companheira de Mestrado e amiga, Eliane Fernandes, pela parceria, pela companhia nos “congressos da vida”, pela generosidade. Obter o título de mestre é uma conquista e tanto, mas riqueza mesmo é fazer amigos queridos que podemos levar para o resto da vida. Que nossa parceria se estenda por essa vida afora...

Aos funcionários da Pontifícia Universidade Católica, os quais foram sempre tão gentis e prestativos: Célia, Regina, Érica, Alex, Joãzinho, as moças da biblioteca, o pessoal da cantina, Gustavo “do Xerox”, Davi e todos os que sempre me ajudaram com boa vontade e com um sorriso no rosto.

A Professora Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, que me honrou com sua presença em minha banca de qualificação e também de defesa. Por sua leitura criteriosa do trabalho e por suas contribuições relevantes, objetivas e francas que foram fundamentais para os ajustes necessários para a finalização do trabalho.

Ao Professor Dr. Samuel Mendonça, professor do Programa e membro de minha banca que foi uma figura importante neste período de formação. Pela parceria, pelos ensinamentos, pela interlocução e pelas oportunidades que me deu para participar das atividades do Programa me dando voz, não somente enquanto representante discente, mas também enquanto aluna ávida por aprender. Obrigada por ter me apresentado à Gert Biesta e por ter me feito ler Dewey de novo, me dando uma nova chance de me apaixonar por este autor.

E finalmente, à minha orientadora, Professora Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, que foi a minha primeira professora na graduação, me acompanhou durante os quatro anos da Faculdade de Pedagogia e agora por dois anos no Mestrado, pela paciência, por ter me acolhido desde o início com entusiasmo, por ter sempre acreditado em mim, por ter me dado o espaço para que eu pudesse expor as minhas ideias e fazer as coisas do meu jeito, com isso me dando também a oportunidade de errar e avaliar minhas ações. Quero que acredite, de verdade, que eu não podia ter tido orientadora melhor, mais humana, mais delicada, mais compreensiva, mais cuidadosa, mais paciente. Obrigada por tudo e que possamos continuar próximas!

RESUMO

As questões da (não) aprendizagem têm sido uma das queixas mais frequentes na realidade educacional atualmente. Pais e professores são desafiados a lidar com crianças que parecem não aprender, não demonstram interesse nos assuntos escolares, não compreendem aquilo que lhes é solicitado e não conseguem estudar com a tão sonhada (e proclamada nos discursos educacionais) autonomia. Pesquisas internacionais têm mostrado que as crianças aprendem de formas diferentes e que o professor pode apoiá-las nesse processo por meio da promoção intencional de estratégias de autorregulação da aprendizagem. A partir do desenvolvimento do Projeto “As Travessuras do Amarelo”, no âmbito da formação continuada, que tem como propósito trabalhar com crianças de Ensino Fundamental estratégias de autorregulação da aprendizagem, a presente pesquisa teve como objetivo geral identificar se a participação dos docentes nesse projeto possibilita mudanças em suas concepções e em seus procedimentos didáticos. E por objetivos específicos: i. Identificar as concepções que os docentes participantes do projeto têm sobre aprendizagem e os processos de autorregulação da aprendizagem antes da aplicação do projeto; ii. conhecer as concepções que os docentes participantes do projeto têm sobre a contribuição da formação continuada; iii. analisar o projeto “As Travessuras do Amarelo” e a participação dos professores ao longo de sua aplicação, procurando verificar as dificuldades, dúvidas, avanços, mudanças nos procedimentos didáticos e dilemas vivenciados por eles. Em nosso quadro teórico discutimos a questão da autorregulação da aprendizagem; aprendizagem e o aprender a aprender e fizemos discussões sobre a formação de professores, com foco especial na formação continuada, seus modelos formativos e sobre seu papel. Num quadro em que mudanças ocorrem de forma acelerada, em que o conhecimento historicamente acumulado está disponível na rede mundial de computadores, os professores já não monopolizam o conhecimento e precisam também estar constantemente aprendendo. A autorregulação emerge, então, como um importante componente, tanto para a formação de professores, inicial e continuada, quanto para suas práticas em sala de aula. Tomando o referencial qualitativo de pesquisa como caminho metodológico, fizemos observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de narrativas de formação e de vida de 22 professoras do 4º ano de 9 escolas de um município no interior de São Paulo. A análise dos dados produzidos indica que, antes do início do projeto, as concepções das professoras em relação à autorregulação estavam relacionadas com o ritmo e o controle e, embora imprecisas, continham elementos que explicam o conceito. Ao longo do projeto, algumas professoras foram se apropriando do conceito de autorregulação, mas algumas práticas ainda se revelaram muito ligadas ao controle externo, o que pode dar indícios de que a prática é mais influenciada pelas crenças e pela epistemologia pessoal do professor, do que pelo seu conhecimento, conforme apontam pesquisas. O grupo de professoras valoriza a formação continuada, entretanto há um grande descontentamento com relação aos cursos que têm sido oferecidos em grande quantidade, gerando uma sobrecarga no trabalho das docentes. Ainda assim, a formação continuada pode se configurar como espaço de reflexão e mudança.

Palavras-Chave: Autorregulação da aprendizagem. Formação de professores. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The issues of (non) learning have been one of the most frequent complaints in the educational reality today. Teachers and parents are challenged to deal with children who seem not to learn, who don't show interest in school issues, who are unable to understand what is required of them and finally, who cannot study with the long awaited (and proclaimed in educational discourses) autonomy. International research has demonstrated that children can learn in various different ways and that teachers can support them in this process through intentional promotion of self regulation learning strategies. By means of a project which aims at working with teachers, enabling them to develop such strategies with elementary students, the present work has as its main objective: to identify if teacher participation in this project enables them to change their conceptions and practices. And as specific objectives: (i) to identify teachers' conceptions regarding learning and self regulation learning processes before the beginning of the project; (ii) to identify what they think about the contributions of teacher's continuing education; (iii) to analyze the project 'As Travessuras do Amarelo' and teachers' participation in it, highlighting their doubts, difficulties, changes and dilemmas. In our theoretical framework, we discussed the questions of learning, self regulated learning and learning to learn, and we also brought the issue of teacher education with special attention to teacher's continuing education and its formative models. In a scenario where changes occur very quickly, in which, historically accumulated knowledge is available on the World Wide Web, teachers no longer monopolize knowledge and must also be constantly learning. Self-regulation emerges, then, as an important component for both initial and continued teacher training, for their practices in the classroom. Taking qualitative research as the methodological reference, we collected data through interviews, observations, questionnaires and the analysis of narratives of elementary teachers of 9 public schools in a city in the interior of the state of São Paulo. The analysis of the data produced indicates that, before the start of the project, the conceptions of the teachers in relation to self-regulation were related to the question of pace and control and although inaccurate, contained elements that explain the concept. Throughout the project, some teachers were appropriating the concept of self-regulation, but some practices still proved very linked to the issue of external control, which may give indications that the practice is more influenced by the beliefs and personal epistemology of the teacher, than by his/her knowledge, as research indicates. The group of teachers values the continuing education; however, there is great discontent in relation to courses that have been offered in large quantities, causing an overload in the teachers' work. Nevertheless, continuing education can be configured as a space for reflection and change.

Keywords: Self-regulated learning. teacher education. elementary school.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. CONHECENDO O TERRENO: O PROJETO AS AVENTURAS DO AMARELO.21 | |
| 1.1. “As Travessuras do Amarelo” | 21 |
| 1.2. Objetivos do Projeto | 22 |
| 1.3. Referencial Teórico do Projeto | 23 |
| 1.4. Metodologia do Projeto | 24 |
| 1.5 O Projeto nas escolas | 26 |
| 1.6 Algumas considerações sobre a narrativa como ferramenta para o ensino de estratégias | 29 |
| 2. DESVENDANDO AS BASES DO PROJETO: AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O APRENDER A APRENDER | 32 |
| 2.1. O conceito de autorregulação da aprendizagem | 32 |
| 2.2 A autorregulação e o professor: o contexto da formação e o contexto da prática | 44 |
| 2.3 O aprender a aprender | 58 |
| 2.3.1 Concepções de aprendizagem | 61 |
| 2.3.2 Aprender a aprender: buscando conceitos | 73 |
| 2.4 Aprender a aprender e autorregulação da aprendizagem: busca pela autonomia | 81 |
| 3. OS RESPONSÁVEIS PELA OBRA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES | 88 |
| 3.1. O início do percurso: a formação inicial | 89 |
| 3.2 Pela estrada afora: a formação continuada | 95 |
| 3.2.1 Formação continuada: Intensificação do trabalho docente e processo de mudança | 102 |
| 3.2.2 Formação continuada: sintoma de intensificação ou possibilidade de mudança? | 108 |
| 3.3 Algumas ideias sobre o papel do professor | 111 |
| 4. OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO: O PERCURSO METODOLÓGICO | 119 |
| 4.1. Os participantes | 121 |
| 4.2. O contexto da pesquisa | 124 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 Procedimentos para a coleta de dados..... | 126 |
| 4.3.1 Questionário | 127 |
| 4.3.2 Observação | 127 |
| 4.3.3 Narrativa..... | 128 |
| 4.3.4 Entrevistas | 129 |
| 5. AVALIANDO A OBRA: REFLEXÕES SOBRE AS POSSÍVEIS (DES) HARMONIAS E POSSÍVEIS MELHORIAS..... | 133 |
| 5.1 Os sujeitos e suas histórias com a autorregulação da aprendizagem..... | 133 |
| 5.2 Aprendizagem e autorregulação: concepções e práticas | 139 |
| 5.3 A formação continuada e suas contribuições..... | 155 |
| 5.4 O projeto “As Travessuras do Amarelo” e seus impactos..... | 158 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 170 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 177 |

INTRODUÇÃO

É cada vez mais freqüente ouvir, tanto de professores e também de muitos pais, que os alunos “não aprendem”. Na escola e também em casa, eles são desafiados a lidar com crianças que, por um motivo ou outro, parecem não aprender, não demonstram interesse nos assuntos escolares, não compreendem aquilo que lhes é solicitado e não conseguem estudar com a tão sonhada (e proclamada nos documentos e discursos educacionais oficiais) autonomia. O efeito desse fenômeno é sentido, seja nas avaliações da própria instituição escolar, seja nas avaliações em larga escala, atestando os baixos níveis de leitura e escrita dos alunos ao final de sua escolarização básica.

Concordamos com Biesta¹ (2010), quando ele nos diz que nas últimas décadas tem ocorrido um fenômeno, que ele chama de “learnification”, caracterizado por uma ênfase muito grande na aprendizagem e certo descaso com as questões da educação, seu conteúdo, meios, fins e principalmente, com o ensino. Decerto, a educação não se encerra na aprendizagem, mas quando pensamos nas escolas, em especial, no trabalho dos professores e em sua função primordial – ensinar- não podemos deixar de lado o aprender. Entretanto, parece curioso que, apesar do discurso educacional estar “contaminado” pela linguagem da aprendizagem, conforme nos aponta Biesta (2012) - e legitimada por termos que definem os professores como “facilitadores da aprendizagem”, o ensino como a “criação de oportunidades de aprendizagem”, alunos como “aprendizes” e a própria educação como *teachingandlearning* (BIESTA, 2012, p.37) - estejamos vivendo um momento em que avaliações atestam aprendizagens que estão aquém do esperado.² A grande questão é como professores e escolas e, em última análise, sistemas de ensino podem, de fato, ajudar a reverter esse quadro.

Um dos fatores mais relevantes para promover essa mudança é sem dúvida, a formação de professores. Sabemos que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são o resultado direto das ações de professores e escolas, mas cabe à escola e

¹Gert Biesta é um filósofo e professor escocês que estuda, dentre outros assuntos, teorias e políticas educacionais, currículo e também filosofia da educação. Dentre os autores que ele utiliza, especial destaque para Dewey, Mead e Derrida e Levinas.

² O comentário é baseado nos resultados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2012 em que o Brasil ocupou a 55ª posição em Leitura, 58ª posição em Matemática e a 59ª em Ciências.

ao professor ter propósitos claros e dar direção ao processo educativo, fazendo escolhas conscientes sobre o que é ou não é desejável em um dado momento. (DEWEY, 1916/2009; BIESTA, 2006).

Tardif e Lessard (2005) apontam a formação de professores como um ponto nevrálgico na sociedade atual e os consideram como um de seus agentes fundamentais, tanto do ponto de vista político, quanto cultural. Outros autores também têm se debruçado sobre a temática da formação docente (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1995; BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA, 1996; GATTI, 1997; DAVIS; NUNES e ALMEIDA, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2013) e, embora haja diferenças entre os estudos, todos eles, de certa forma, apontam para a importância do professor como agente central na busca pela boa educação e de uma formação que lhe dê subsídios para tal empreitada. O conceito de boa educação (BIESTA, 2010, 2012), está relacionado com a reflexão sobre os objetivos e fins da educação ao invés de apenas focar em seu conteúdo. A boa educação está acima de tudo, compromissada com o que o autor chama de *subjectification*, um processo de tornar-se sujeito, único, singular e que vai além de outras duas dimensões que Biesta chama de socialização e qualificação. Embora os autores dos estudos elencados não tenham feito menção à boa educação, acreditamos que um professor bem formado, é aquele que é capaz de refletir sobre os fins de sua ação e que considere não apenas a função socializadora e instrumentalizadora da educação, mas também sua dimensão subjetiva, de formar os indivíduos e “trazê-los ao mundo”.

Para formar os professores, no entanto, é necessário delimitar e reunir um conjunto de saberes, para que consigam, de fato, ensinar. Eles precisam estar preparados para lidar tanto com questões relativas ao processo de aprendizagem quanto com a diversidade da escola, em especial a escola pública. Mas quais são esses saberes?

Os estudos mais representativos dessa temática podem ser encontrados nos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), para os quais os saberes docentes podem ser definidos como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Entretanto, os cursos de formação inicial, a despeito de todas as mudanças sofridas ao longo do tempo são, ainda hoje, motivo de discussão e de um

“descontentamento geral”. A educação, assim como outros campos da vida e do trabalho, passa por transformações que, de certa forma, obrigam os agentes que nela estão envolvidos a tentar mudar e acompanhar o ritmo em que essas mudanças ocorrem: reformas curriculares, implementação de sistema de ciclo e a progressão continuada, a utilização de avaliações em larga escala, o uso de novas tecnologias, só para citar algumas das mudanças a que nos referimos e às quais os professores precisam estar atentos. A escola pública se “democratizou” e com a ampliação do acesso e, mais ainda, com a permanência dos alunos na escola, novos desafios surgiram e, junto com eles, medidas para tentar garantir o atendimento, a contento, desse número maior de alunos. Este quadro, segundo Davis, Nunes, Almeida (2011) pode explicar as fragilidades dos cursos de formação de professores, uma vez que não os preparavam para lidar com essa nova configuração. Justificam tal afirmação com os estudos de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009) e citando informações do próprio Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 1999) que dão conta de que, no final dos anos 1990, a formação dada ao professor brasileiro não contribuiu para o sucesso das aprendizagens dos alunos na escola.

Assim, segundo Davis, Nunes, Almeida (2011), a formação continuada surge como um alvo de interesse de diversos pesquisadores educacionais. Por um lado, há a preocupação com a qualidade do ensino oferecido nas escolas e a aprendizagem dos alunos, por outro, a necessidade de investir no desenvolvimento profissional dos professores.

É, pois, no contexto da formação continuada de professores que a presente pesquisa foi desenvolvida. O foco desta formação é o trabalho com estratégias de autorregulação da aprendizagem.

A **autorregulação** da aprendizagem consiste, basicamente, em um processo no qual os sujeitos estabelecem objetivos que norteiam suas aprendizagens e tentam controlar e monitorar sua cognição, motivação e comportamentos (ROSÁRIO, NUÑEZ, GONZÁLEZ- PIENDA 2007).

Autorregular a aprendizagem requer o uso de estratégias, capacidade para analisar as tarefas propostas e traçar planos para executá-las com vistas a atingir os objetivos estabelecidos.

Uma revisão da literatura na área nos revela que muito já se tem pesquisado sobre esse tema. No entanto, as pesquisas são, em sua maioria, internacionais e com foco na aprendizagem dos alunos. Fazendo um levantamento inicial das

pesquisas nesta área no Brasil, entre os anos 2000 e 2010, constatou-se que há poucos estudos. De um total de 94 dissertações encontradas, tomando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES como referência e utilizando o termo “auto-regulação da aprendizagem” como descritor, apenas 26 estavam no âmbito da educação. Os trabalhos, no entanto, não tratam diretamente da questão da autorregulação. Apenas três traziam este tema já no título (GOMES, 2002; SOUZA, 2007; MÁXIMO, 2009). O restante tratava de questões sobre motivação e avaliação e o enfoque era sempre na aprendizagem de alunos, geralmente de ensino médio ou superior. Realizamos um novo levantamento em abril de 2014, pois à medida que íamos avançando na pesquisa novos trabalhos foram surgindo. Assim, tomando como base a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e utilizando como descritor a palavra autorregulação, foram encontrados 40 trabalhos, dos quais, 17 estavam no âmbito da educação. Quando utilizamos como descritor o termo autorregulação, a busca resultou em 174 trabalhos dentre os quais 26 tinham relação com o tema e pertenciam a área de educação. Entretanto, nenhum deles tratava da autorregulação e sua relação com programas de formação de professores, inicial ou continuada ou com práticas de sala de aula.

Há, no Brasil, alguns grupos de pesquisa que têm se dedicado ao estudo da autorregulação. O primeiro é o Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental- NEAPSI, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas que realiza pesquisas voltadas para a autorregulação da aprendizagem no ensino superior. Outro grupo de pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada, da Universidade Federal de Pelotas, realiza pesquisas com o apoio da Universidade de Lisboa (Programa de Investigação da Aprendizagem Autorregulada) cujo objetivo é investigar a aprendizagem no contexto escolar e os processos que podem ajudar a formar profissionais capazes de trabalhar dentro desta perspectiva. Além disso, o grupo tem como objetivo criar e testar instrumentos que possam auxiliar na verificação da aprendizagem autorregulada dos estudantes.

O Grupo Universitário de Investigação em Auto-regulação (GUIA) da Universidade do Minho, de Portugal, desenvolve pesquisas sobre a autorregulação, principalmente com foco nos alunos de ensino fundamental e médio. O interesse por esta temática surgiu em decorrência de nosso contato com os estudos deste grupo.

Um dos projetos desenvolvido por ele intitula-se *Sarilhos do Amarelo*³. Este projeto tem como objetivo possibilitar que as crianças do Ensino Fundamental I, por meio de uma narrativa, possam aprender processos e estratégias que as ajudem em sua aprendizagem. No projeto, o papel do professor é fundamental, pois “(...) para que tal aconteça, as crianças necessitam de perfis de atividades e de ambientes de aprendizagens que ofereçam oportunidades efetivas e intencionalizadas de desenvolver as competências de auto-regulação” (TURNER, 1995 APUD ROSÁRIO 2007, p.15).

A ferramenta do projeto, como é denominada, é uma narrativa “As Travessuras do Amarelo” em que são descritas as aventuras das cores do arco íris e sua busca pelo amigo, Amarelo, que desapareceu no bosque. Por meio da história, pretende-se oferecer às crianças um leque de estratégias de aprendizagens e de processos de autorregulação.

Atualmente o projeto está sendo desenvolvido em Portugal, México, Chile e especificamente no Brasil por Secretarias Municipais de Educação.

A presente pesquisa foi realizada no âmbito deste projeto e nosso foco foi a formação da qual os professores participaram para poderem desenvolvê-lo em sala de aula. Esperamos que os resultados da pesquisa possam trazer contribuições para compreender o papel do docente ao trabalhar com os alunos e seus processos de autorregulação da aprendizagem em sala de aula e, também, para identificar as possíveis implicações de um curso de formação, que tem como foco este conceito, para o trabalho e o processo formativo dos professores. O argumento que justifica nossa preocupação, como já procuramos demonstrar até aqui, é o de que o professor desempenha um papel fundamental no processo educativo, tanto no desenvolvimento da aprendizagem regulada de seus alunos, por meio de estratégias passíveis de serem ensinadas, como também a partir de sua intencionalidade e capacidade de julgar quais são as escolhas educacionais a serem feitas numa determinada atividade.

Algumas pesquisas, (MOOS e RINGDAL, 2012; EWIJK e VAN der WERF, 2012; PARIS e WINOGRAD, 1999; HAYON e TILLEMA, 1999; BOEKAERTS, 1997) têm voltado seu foco de análise para a relação entre a aprendizagem autorregulada e o papel do professor ao promovê-la em sala de aula e, ainda, para as implicações

As Travessuras do Amarelo (título adotado para a edição brasileira)

dessa relação para a formação docente e estas pesquisas serão a base de nossas análises sobre a formação docente e a autorregulação da aprendizagem.

Diante deste contexto, a questão que mobilizou este trabalho foi: em que medida a participação dos docentes em uma formação possibilita mudanças em suas concepções e nos procedimentos didáticos por eles utilizados em sala de aula?

Com o intuito de responder a questão norteadora da pesquisa e as questões que dela se desdobram, temos como objetivo geral: identificar se houve impacto da formação e do desenvolvimento do projeto “As travessuras do Amarelo” na concepção dos professores sobre o processo de autorregulação da aprendizagem e em seus procedimentos didáticos e por objetivos específicos:

- a) Identificar as concepções que os docentes participantes do projeto têm sobre aprendizagem e os processos de autorregulação da aprendizagem antes da aplicação do projeto;
- b) Conhecer as concepções que os docentes participantes do projeto têm sobre a contribuição da formação continuada;
- c) Analisar o projeto “As travessuras do Amarelo” e a participação dos professores ao longo de sua aplicação, procurando verificar as dificuldades, dúvidas, avanços, mudanças nos procedimentos didáticos e dilemas vivenciados por eles.

Para a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, optamos por utilizar questionários, narrativas, entrevistas e observações em sala de aula e durante a formação, como instrumentos para a produção dos dados empíricos. Os dados, videogravados e registrados em diário de campo, foram transcritos e analisados à luz das ideias presentes em nosso quadro teórico e dos pressupostos próprios da pesquisa qualitativa.

Para sistematizarmos a escrita da pesquisa, a dissertação foi dividida em cinco capítulos. No primeiro, intitulado Conhecendo o terreno: O projeto “As travessuras do Amarelo” procuramos situar o leitor, expondo o terreno onde a pesquisa foi realizada – o projeto, que é o fio condutor das formações realizadas com os professores, explicitando seus objetivos, pressupostos e estrutura.

Em seguida, no segundo capítulo – “Desvendando as bases do Projeto: autorregulação da aprendizagem e o aprender a aprender” - trazemos reflexões sobre os pressupostos que embasam o projeto, suas fundações e vigas

sustentadoras. Ele está dividido em quatro subitens. No primeiro, apresentamos o conceito de autorregulação e discutimos seus elementos principais. No segundo, fazemos um breve apanhado da literatura internacional sobre a autorregulação da aprendizagem no contexto da formação de professores, procurando destacar o que pensam docentes, seus formadores e que práticas têm sido adotadas por eles em sala de aula. No terceiro, discutimos primeiramente algumas concepções de aprendizagem, de forma propedêutica para, depois, nos lançarmos à análise do “aprender a aprender”. Por fim, no último item, procuramos estabelecer relações entre o aprender a aprender, a autorregulação da aprendizagem e a construção da autonomia dos sujeitos.

No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre os responsáveis pela obra e sua preparação, isto é, os professores e sua formação. Dividido em três subitens, no primeiro, discutimos a formação inicial, no segundo, a formação continuada e no terceiro, fazemos considerações sobre o papel do professor - do ponto de vista filosófico, trazendo para essa discussão as contribuições de Gert Biesta e John Dewey, na tentativa de dialogar com as questões de aprendizagem, autorregulação, e autonomia - e do ponto de vista da Psicologia trazendo uma discussão sobre a questão do perfil controlador geralmente presente entre professores na sala de aula.

Os princípios teórico-metodológicos que orientam a pesquisa são apresentados no quarto capítulo em que discutimos a abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e fazemos algumas considerações sobre o papel da pesquisa educacional (GHEDIN e FRANCO, 2008; GATTI, 1992; BIESTA, 2010). Também neste capítulo trazemos a descrição dos procedimentos para a produção dos dados, dos instrumentos utilizados, do contexto e dos participantes da pesquisa.

Por fim, no quinto e último capítulo, trazemos as análises das situações vividas e do material produzido durante a pesquisa de campo, buscando problematizar a formação continuada, o projeto desenvolvido pelos professores e suas concepções e práticas, tendo como foco a autorregulação da aprendizagem, tanto como elemento formativo do próprio professor, quanto como elemento importante em sua prática profissional, em que se almejam aprendizagens significativas e autorreguladas e uma educação para a liberdade e para a autonomia.

1. CONHECENDO O TERRENO: O PROJETO AS AVENTURAS DO AMARELO

Como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa está inserida no âmbito de um projeto intitulado “As Travessuras do Amarelo”. Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar o projeto, suas origens, estrutura, fundamentos e objetivos.

1.1. “As Travessuras do Amarelo”

O projeto tem suas origens em Portugal, no grupo de pesquisa GUIA (Grupo Universitário de Investigação em Auto-Regulação), coordenado pelo Professor Doutor Pedro Rosário. O Grupo faz parte da escola de Psicologia da Universidade do Minho e desenvolve estudos em parceria com outras universidades portuguesas e também estrangeiras. Atualmente, o projeto está sendo desenvolvido em Portugal, México, Chile e, especificamente no Brasil, em Secretarias Municipais de Educação.

Sua proposta é investigar os processos de aprendizagem e de autorregulação nas diferentes etapas do desenvolvimento humano. Atualmente, o Grupo conta com três projetos que têm como foco a autorregulação da aprendizagem em crianças abaixo de 10 anos (*As aventuras do Amarelo*), de 10 a 15 anos (*Desventuras do Testas*) e alunos universitários (*Cartas do Gervásio*).

As Travessuras do Amarelo foi o mais recente projeto a ser desenvolvido e utiliza a narrativa como uma ferramenta para trabalhar estratégias de autorregulação da aprendizagem com crianças de até 10 anos. A história gira em torno das cores do arco-íris que procuram o Amarelo que sumiu pelo bosque. Nessa busca, enfrentam toda a sorte de aventuras e contam com a ajuda de outros personagens que habitam o bosque. É nesse contexto que se fazem presentes as estratégias de autorregulação que o autor deseja promover nas crianças. Segundo Rosário, Nuñez e González-Pienda⁴ (2007, p. 39):

Num estilo não prescritivo, desafiador e bem humorado, as crianças têm oportunidade de aprender um leque alargado de estratégias de aprendizagem e reflectir sobre situações, ideias, e reptos em contexto, através de um conjunto de personagens que experienciam aprendizagens próximas das suas. Esta proximidade discursiva

⁴As passagens citadas do texto dos autores foram redigidas em Português de Portugal

facilita a discussão e a tomada de perspectiva das crianças face aos conteúdos estratégicos apresentados no texto e, a partir daí, a realização de um conjunto de actividades organizadas para muscular as competências de aprendizagem.

No projeto, o papel do professor é fundamental e para Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007, p.15) os educadores devem:

avaliar em que medida a interação educativa e os estilos educativos que estabelecem com as crianças favorecem o eclodir deste perfil comportamental investido na tarefa ou se, pelo contrário, ainda que involuntariamente, o cerceiam.

A proposta do projeto é que o professor o desenvolva de forma integrada, ou seja, que o projeto possa ser articulado aos conteúdos que o professor já trabalha cotidianamente com seus alunos. Segundo Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007, p.54) a história é apenas o ponto de partida e pela formatação de natureza transversal do projeto é possível que ele seja utilizado também por outros profissionais e até por pais e avós que desejem “desenvolver a autonomia e o pensamento reflexivo nas crianças”.

1.2. Objetivos do Projeto

Conforme descrito no material teórico (ROSÁRIO, NUÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007) os objetivos do projeto são:

- Ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem às crianças para que conheçam e saibam como se dão os processos envolvidos no aprender, com vistas a prepará-las para resolver problemas, trabalhar em equipe e aprender propriamente;
- Trabalhar com as crianças estratégias que as auxiliem em suas aprendizagens futuras, sejam acadêmicas ou não. Por meio das estratégias utilizadas pelos personagens da história, pretende-se que as crianças reflitam sobre elas e, em última análise, possam aplicá-las em situações próprias, na escola e na vida.

1.3. Referencial Teórico do Projeto

O projeto está ancorado na perspectiva sócio cognitiva da autorregulação da aprendizagem⁵ e especialmente nos estudos de Zimmerman e de seus colaboradores e seguidores, bem como de outros pesquisadores cujos estudos se inserem nessa mesma linha.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida com um processo ativo e autoral do aluno (ROSÁRIO, 2004), mas que é compartilhado com o professor, na medida em que este deve, intencionalmente, prever momentos em que o aluno possa fazer escolhas exercitando, assim, sua capacidade de controlar e de se responsabilizar por suas ações e as consequências provenientes delas.

Parte-se da premissa de que é possível ensinar estratégias que permitam aos alunos não apenas utilizá-las de forma direta nas atividades escolares, mas avaliar quando e porque utilizá-las. A ideia é que se possam adotar respostas flexíveis frente a diferentes situações a partir da própria avaliação que o aluno faz e também do *feedback* e da ajuda de agentes externos. Por isso, essa abordagem, apesar de estar centrada em grande medida no próprio sujeito, não minimiza o papel do outro, no caso, do professor, pois cabe a ele avaliar a qualidade das experiências vividas na escola e a direção em que elas seguem. A figura do professor é central, pois além da intencionalidade de sua ação, a partir do estabelecimento de propósitos claros, ele exerce o papel de modelo, provê *feedback* aos alunos e, em um processo de comunicação/transmissão, também ensina de forma direta.

O referencial do projeto está, também, intimamente ligado ao conceito de aprender a aprender, uma vez que parte da premissa que é possível que os indivíduos, por meio de um esforço intencional, se apropriem de estratégias e comportamentos que tornarão sua aprendizagem mais significativa e autônoma.

Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007, p.13) afirmam que “o conhecimento e a aprendizagem não preexistem na mente ou na personalidade dos sujeitos”⁶ e que, sob o ponto de vista da autorregulação, ela seria o resultado de

⁵O conceito de autorregulação, os estudos de Zimmerman e a perspectiva sócio- cognitiva será discutida de forma mais detalhada no Capítulo 2.

⁶ Essa questão já foi também discutida por Biesta (2003) quando ele apresenta o conceito de conhecimento em John Dewey. Uma das questões recorrentes na filosofia é a questão da objetividade (o conhecimento “está no mundo”) ou subjetividade (o conhecimento está na mente) do conhecimento. Para Dewey, o conhecimento é também uma construção, mas não uma construção da

nossas experiências de escolha e controle. Esse controle como já tentamos mostrar, entretanto, não é exercido apenas pelo sujeito e nem apenas pelo professor. Ele é parte de um processo compartilhado de comunicação, construção e troca.

De forma mais pontual, o projeto está ancorado num modelo dinâmico e cíclico de aprendizagem, desenvolvido por Rosário (2004) e baseado no modelo proposto por Zimmerman (1998;2000). Esse modelo, denominado PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação), prevê a ocorrência de três fases, indicadas já pela própria sigla, e que ocorrem de forma sequencial (ou seja, primeiro é preciso planejar e executar para, depois, avaliar) e de forma cíclica dentro de cada fase (ou seja, a cada fase é necessário o mesmo movimento de planejar, executar e avaliar).

Segundo Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007), para cada fase do PLEA existem ainda uma série de estratégias que acompanham e auxiliam o seu desenvolvimento. Entretanto, por uma questão de escolha e estruturação da Dissertação, discutiremos o conceito de autorregulação e o aprender a aprender, de forma mais detida, no próximo capítulo.

1.4. Metodologia do Projeto

Todo o projeto gira em torno da história, que como já mencionamos anteriormente, narra as aventuras das cores do arco íris em busca do Amarelo que sumiu no bosque.

Para iniciar o trabalho com o projeto, o professor dispõe do livro com a narrativa “As aventuras do Amarelo” e também de um material, o Guia para professores que contém todas as informações pertinentes ao projeto (estrutura, objetivos, metodologia), textos para estudo do referencial teórico e sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Os docentes participantes do projeto passam a frequentar um curso de formação no qual esse material é também utilizado e estudado. O professor prepara as leituras de cada capítulo e, baseado nas atividades presentes no material teórico, e a partir das discussões e trocas realizadas nas formações, realiza as atividades sugeridas, podendo adaptá-las, ou ainda, criar outras que julgar pertinentes. Além de centrar as ações na leitura da

mente humana e sim a partir da “transação” entre os indivíduos e seu meio. Também retomaremos essa discussão no próximo capítulo.

história (sempre retomando o que já foi lido), o professor deve, ao longo do desenvolvimento do projeto, lançar mão de perguntas como ferramenta para suscitar reflexões e possibilitar aprendizagens. O objetivo, no entanto, é o de sempre trabalhar de forma transversal e articulada, considerando as estratégias.

Rosário, Nuñez e González-Pianda (2007) sugerem que os professores sigam três etapas no trabalho com os alunos:

- trabalhar o conhecimento declarativo dos processos e estratégias de aprendizagem, ou seja, explicar os conceitos e as estratégias que aparecem ao longo da história;
- trabalhar o conhecimento procedimental, isto é, discutir os procedimentos que as crianças podem adotar, não apenas na sala de aula, mas em outras situações, a partir da problematização da trama.
- trabalhar com o conhecimento condicional, ou seja, o ‘quando’ e ‘por que’ utilizar determinada estratégia, oferecendo oportunidades para que os alunos a utilizem em contexto.

No quadro a seguir, retirado do material preparado para os professores, são sugeridos também alguns passos para o trabalho com o projeto em sala de aula:

QUADRO 1- OS PASSOS DO PROJETO

| |
|---|
| <p>Passo 1. Montar o cenário</p> <p>A fim de promover o envolvimento e motivação das crianças, é importante delimitar no tempo e no espaço as actividades, sublinhando a sua singularidade. As crianças gostam de alguma solenidade e, sobretudo, de rotinas associadas às diferentes tarefas. Este ambiente pode ser conseguido, por exemplo, sentando as crianças em círculo, instituindo a “Hora do Amarelo”, iniciando a narração da estória depois da canção do Amarelo, colocando um gorro amarelo para contar a estória, terminando sempre a actividade com o refrão: “Vitória, vitória, acabou-se a estória. A lição que ouvi vou tentar aplicar. A lição que aprendi vou tentar recordar. Vitória, vitória, adeus linda estória”, entre outras sugestões. Estas rotinas, associadas a pormenores que as recheiam, enquadram a narrativa e dão-lhe suporte. Com esta sinalização externa as crianças preparam-se mais facilmente para a tarefa, disponibilizando-se para a aprendizagem daí decorrente</p> |
| <p>Passo 2. Utilizar organizadores prévios</p> <p>Uma vez que esta narrativa é longa, é importante prever um organizador prévio sob a forma de uma breve recapitulação dos factos e acontecimentos anteriores de modo a organizar a estrutura narrativa. Este breve resumo tem como finalidade centrar as crianças na estória, relembrando os últimos episódios narrados e preparando-as para a narração/leitura seguinte. Para implicar as crianças nas situações em que for julgado adequado, estas poderiam assumir esta tarefa preparando-se com antecedência. Esta proposta promove, obviamente, a realização e o treino do resumo, mas também a responsabilização pessoal, incentivando a contribuição pessoal para a aprendizagem dos demais. Para além do breve resumo e contextualização da estória, finalidade principal desta metodologia, é importante reflectir com as crianças estes ganhos auto-regulatórios paralelos e a sua aplicabilidade noutras situações da vida.</p> |
| <p>Passo 3. A narração da estória</p> <p>Para que a narrativa possa ser compreendida, deve ser clara e visual. Para tal é importante</p> |

que o narrador conheça o texto com antecedência, quer para o ler, quer para o contar com entonação e vivacidade.

Os gestos, ilustrando algumas das acções da estória; a análise das imagens do livro; a modelação de voz, enfatizando algumas partes ou diálogos; ou as pausas suspensivas da acção são exemplos de recursos estilísticos a que o educador pode recorrer para excitar a atenção e a concentração das crianças.

Passo 4. A exploração da estória

No final de cada narração/leitura, antes de iniciar a discussão dos conteúdos ou para a realização das actividades sugeridas mais à frente neste livro, é importante promover a reflexão, guardando uns breves momentos para pensar e organizar as ideias apresentadas. Nas primeiras vezes, sobretudo com crianças mais pequenas, esta tarefa tem de ser explicada e exemplificada pelo adulto (e.g., apresentando em voz alta as suas reflexões, questões e preocupações), até que, posteriormente, as crianças possam realizá-la autonomamente.

Fonte: Rosário, Nuñez, González-Pienda (2007 p. 57-58)

Como já dissemos todos os apontamentos acima são sugestões e não um conjunto fechado de procedimentos que o professor deve seguir. Os autores advertem apenas que, independentemente do formato escolhido, a experiência de desenvolvimento do projeto indica que é necessário que se tenha uma sequência de passos para sua realização.

1.5 O Projeto nas escolas

Nos itens anteriores, buscamos, em linhas gerais, explicitar os pontos principais do projeto “As aventuras do Amarelo”. Aqui, nosso objetivo é descrever como o projeto ganha vida nas escolas, contexto em que esta pesquisa se desenvolveu.

A ferramenta principal do referido projeto, como já dissemos é uma narrativa, em que são descritas um conjunto de aventuras vividas pelas personagens (as cores do arco-íris) em busca de seu amigo (Amarelo) que desapareceu no bosque. Foi desenvolvido um material para subsidiar a ação dos professores, dando a eles tanto um marco teórico que os ajudarão a entender o que fundamenta o projeto quanto um conjunto de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. O desenvolvimento do projeto prevê três frentes de trabalho: curso para professores e equipe pedagógica com duração de 40 horas; acompanhamento do desenvolvimento do projeto em sala de aula e encontro com os pais em duas reuniões, uma no início do projeto e uma ao final. O projeto ainda prevê o acompanhamento do processo de aprendizagem das estratégias de autorregulação dos alunos por meio da aplicação de instrumentos, um deles, denominado Inventário de Processos de Auto-regulação da

Aprendizagem (IPAA), cuja aplicação e acompanhamento são de responsabilidade da equipe pedagógica da Secretaria da Educação. O outro instrumento utilizado é o diário de aula⁷, preenchido semanalmente pelos alunos.

O curso de formação de professores tem por objetivo que ao final do processo os docentes sejam capazes de:

- Dominar o conceito de autorregulação da aprendizagem e sua fundamentação teórica;
- Conhecer os objetivos, metodologia, operacionalização e avaliação do projeto “As travessuras do Amarelo”;
- Ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem;
- Trabalhar com crianças do Ensino Fundamental I um repertório de estratégias de aprendizagem que as ajudem nas suas aprendizagens escolares futuras e na vida.

Para que os objetivos da formação sejam atingidos, é preciso que o docente compreenda que:

É importante que as crianças, quanto mais cedo melhor, conheçam os processos envolvidos no aprender, no trabalho de equipe e na resolução de problemas. Este conhecimento declarativo e procedimental, sobre o que são e como se operacionalizam os processos envolvidos no aprender, facilitará o conhecimento condicional sobre como e onde aplicar as estratégias de autorregulação aprendidas (ROSARIO, NUÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 12).

O projeto está organizado para que as crianças possam, por meio da identificação com os personagens da história, refletir sobre os processos e estratégias de aprendizagem, aplicando as novas aprendizagens nas situações cotidianas de sala de aula e da vida.

O público alvo do projeto são alunos do Ensino Fundamental I. No caso específico desta pesquisa, o projeto foi desenvolvido com alunos do 4º ano por escolha da Secretaria de Educação.

O projeto conta com uma equipe que é responsável pela sua implementação e acompanhamento. A equipe planeja as formações juntamente com os supervisores e/ou diretores da rede. A escola, ou rede de escolas, adquire os livros que são

⁷ Os diários são registros semanais, em forma de perguntas e respostas, em que os alunos escrevem sobre as estratégias que utilizam para estudar, tanto na escola, quanto em casa. Os registros são escritos com base em perguntas pré-estabelecidas pelo professor.

distribuídos às crianças e aos professores. O projeto tem a duração de um ano, mas pode ser trabalhado em um semestre letivo. A formação de professores tem duração de 40 horas.

A ideia central dessa formação é que por meio dela, os professores também possam se colocar no papel de alunos e possam aprender, mobilizar e experienciar a utilização de estratégias de autorregulação.

A formação com os professores se inicia com uma apresentação sobre o projeto e com uma palestra proferida por um (a) professor (a) pesquisador (a) que domine a temática da autorregulação. Após o primeiro encontro, os professores passam a ter encontros semanais com a equipe do projeto, em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou em outro horário, conforme as políticas de formação do município. A duração dos encontros depende do que for acordado com cada Secretaria e se a formação será dada nos HTPCs, ou em outro momento. Nestes encontros há momentos para o estudo do projeto e de seu referencial teórico e para o planejamento de atividades e trocas entre os docentes.

O objetivo é promover um ambiente de reflexão sobre as práticas dos professores e, principalmente, de discussão e planejamento de ações que possam influenciar a forma como alunos estudam, fazem as tarefas, trabalham em grupo, sempre com vistas à autorregulação.

Além dos objetivos já destacados, os professores também são chamados a pensar, de forma conjunta, em estratégias que os 'ajudem a ajudar' aqueles alunos que estão na escola "de corpo presente", mas totalmente alheios a tudo que acontece na sala de aula; aqueles alunos que esquecem o material, ou partes dele, quase todos os dias, causando prejuízo à execução de suas atividades na escola.

Em última análise, a formação pretende ser um espaço para aprendizagens autorreguladas dos próprios professores, profissionais que, cada vez mais, necessitam desenvolver competências para planejar, estabelecer objetivos adequados, considerando as necessidades e especificidades de seus alunos, e principalmente, para desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

1.6 Algumas considerações sobre a narrativa como ferramenta para o ensino de estratégias

Por que utilizar narrativas para ensinar estratégias de autorregulação? De acordo com Rosário, Nuñez e González-Pianda (2007, p.49)

contar histórias é uma tradição educativa que se perde na memória do tempo. Mitos contos tradicionais e fábulas são alguns exemplos de formas de organizar conhecimento e instruir, mas também de transmitir receios e incertezas instalando questões e dúvidas sobre o comportamento humano.

Por meio de narrativas, já desde a Antiguidade, buscava-se explicar as grandes questões da vida (mitos) e, por meio delas também é que muito se pôde conhecer da História (narrativas épicas). Mas as narrativas também se prestaram sempre muito bem ao ensino de questões ligadas à moral (fábulas, parábolas, contos de fadas).

Apoiados na literatura (ALNA, 1999; ELLIS, 1997; ERICKSON, 1995; GENISIO e SOUNDY, 1994; ISBELL *et al*, 2004; ROSÁRIO et al., 2006a), os autores sublinham a importância das histórias no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A narrativa possibilita à criança organizar seu pensamento, tomar posições, promove o raciocínio e suscita reflexões e a formulação de hipóteses. Considerando os estudos de Bruner (1986), Rosário, Nuñez e González-Pianda (2007) afirmam que a narrativa é um modo de encarar a realidade e de ordenar e dar sentido às experiências. Essa disposição para organizar a experiência de modo narrativo seria, segundo Bruner, inerente ao ser humano. Diz ele que as crianças “produzem e compreendem as histórias... muito antes de serem capazes de lidar com as proposições lógicas piagetianas” (BRUNER, 1986 *apud* ROSÁRIO, NUÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.51).

Os autores defendem ainda, baseados em Egan (1991), que se considerarmos as orientações curriculares como uma história a ser contada, a narrativa pode ser encarada como um elemento estruturante na organização do currículo e dos conteúdos. Esta forma de estruturação possibilita uma maior participação da criança, torna mais fácil o seu entendimento de conceitos abstratos ou de ideias, já que os contextualiza e exemplifica; colobra ainda com a imaginação

e com o pensamento divergente, os quais segundo Rosário, Nuñez e González-Pianda (2007) são fundamentais para a resolução de problemas.

No entender dos autores, a narrativa oportuniza à criança uma identificação com a história; é como se vissem a si mesmas refletidas nas aventuras, dilemas e escolhas vividas pelos personagens, o que lhes dá a chance de refletir sobre os seus comportamentos e consequências.

Além desses argumentos, Rosário, Nuñez e González-Pianda (2007, p.53) apontam a aprendizagem por observação ou modelação⁸, como concebida pela teoria sócio-cognitiva, como um meio de aprender as estratégias de autorregulação da aprendizagem:

Os personagens das histórias, que evidenciarem comportamentos autorregulados na prossecução dos seus objetivos, poderão servir de modelos sempre que os seus comportamentos e pensamentos forem analisados e discutidos em relação com a vida das crianças.

No próximo capítulo, iremos discutir o conceito de autorregulação da aprendizagem, que é o elemento estruturante de todo o projeto. Além disso, traremos reflexões sobre o aprender a aprender, um “lema” que representa em grande medida o que se deseja alcançar ao formar alunos autorreguladores de sua aprendizagem.

⁸ Falaremos disso no próximo capítulo.

2. DESVENDANDO AS BASES DO PROJETO: AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O APRENDER A APRENDER

No primeiro capítulo, procuramos situar o contexto em que a pesquisa foi realizada, tratando dos pontos principais do projeto “As travessuras do Amarelo”. Também foi nosso objetivo discutir a estrutura do projeto proposta para as escolas participantes do projeto. Neste capítulo iremos tratar dos pressupostos teóricos que embasam o projeto: a autorregulação da aprendizagem e o aprender a aprender.

A apresentação sobre a autorregulação será feita em dois momentos: no primeiro, discutiremos suas origens, definições e elementos constituintes; no segundo, apresentaremos dados de pesquisas internacionais sobre a autorregulação no contexto da formação docente e do trabalho em sala de aula, procurando compreender como a autorregulação é entendida por professores, tanto em formação quanto em exercício (e isso inclui também formadores de professores) e suas implicações para a educação de docentes e para o exercício da profissão.

Com relação ao aprender a aprender, discutiremos em primeiro lugar, de forma propedêutica e, também, pensando nas análises do material produzido com os professores, algumas ideias sobre aprendizagem e conhecimento, focando em como a aprendizagem se dá tomando como base diferentes abordagens, para em seguida tratar do aprender a aprender, propriamente dito.

Este capítulo apresenta as bases que sustentam o projeto. Além disso, o conceito de aprender a aprender, ainda que de forma implícita, é abordado no material de formação dos professores e no curso de formação realizado junto aos docentes, que pretende ser um processo formativo dialógico, interativo e provocador, cuja finalidade é efetivamente possibilitar reflexões dos docentes acerca de suas crenças e práticas.

2.1. O conceito de autorregulação da aprendizagem

Antes de discutirmos o conceito de autorregulação da aprendizagem propriamente dito, é necessário tecer alguns breves comentários sobre a escrita da palavra autorregulação. O termo, que em inglês se escreve *self-regulation*, pode apresentar grafias diferentes na língua portuguesa. No levantamento de artigos e

teses realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) é possível encontrar registros quando utilizamos tanto a palavra 'auto-regulação', separada por hífen ou 'autorregulação'. Segundo o mais recente acordo ortográfico da Língua Portuguesa, não se emprega o hífen quando o primeiro termo, ou prefixo, termina em vogal e o segundo termo inicia-se com s ou r, caso em que se duplicam essas consoantes. A busca por trabalhos com esta temática obteve mais registros quando utilizamos como descritor o termo auto-regulação (separado) e, inicialmente, este foi um critério a ser considerado para a escolha da grafia que seria adotada nessa pesquisa, por uma questão de visibilidade, isto é, por acreditar que teríamos aumentadas as chances de que o trabalho aparecesse nas buscas e, em última análise, mais chances de estabelecermos diálogo e interlocução com outros pesquisadores. Entretanto, optamos pela grafia que está em vigência a partir do novo acordo ortográfico, porque essa tem sido a utilizada nos trabalhos publicados recentemente sobre esta temática no Brasil.

O termo autorregulação da aprendizagem, segundo Paris e Winograd (1999), se tornou popular em meados dos anos 80 porque enfatizava a, então emergente, autonomia e responsabilidade dos alunos em relação a suas próprias aprendizagens. Tem suas origens nos estudos da Psicologia, mais precisamente na teoria social cognitiva desenvolvida por Albert Bandura, psicólogo e professor emérito da Universidade de Stanford. Bandura dedicou-se à pesquisa sobre a aprendizagem e o comportamento humano a partir de seu contexto social e dá ênfase aos processos cognitivos dos indivíduos. Para ele, o homem não reage, apenas, às influências do meio, e nem é apenas produto de fatores biológicos, mas um agente responsável e influente em todos os processos que o envolvem. Por isso, sua teoria ficou conhecida como perspectiva agêntica da teoria social cognitiva.

Ser agente é intencionalmente fazer com que as coisas aconteçam pela própria ação. Agência inclui talentos, sistema de crenças, capacidades autorregulatórias e das estruturas e funções distribuídas por meio das quais a influência pessoal é exercida, ao invés de residir como uma entidade discreta em um determinado lugar. As principais características da agência permitem que as pessoas desempenhem um papel em seu autodesenvolvimento, adaptação e autorrenovação em tempos de mudança (BANDURA, 2001, p.2 tradução livre).

Bandura foi uma figura importante na carreira do pesquisador Barry Zimmerman, um dos estudiosos da autorregulação da aprendizagem mais influentes e que serviu como referência para as pesquisas que culminaram no projeto “As Travessuras do Amarelo”. Zimmerman, que atualmente é professor da Universidade da Cidade de Nova Iorque, conduz pesquisas com o objetivo de investigar como as pessoas regulam seus comportamentos e atitudes em situações de aprendizagem, com especial atenção ao processo de modelagem⁹.

Em um artigo de 1990, intitulado *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, citado em inúmeras pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem, Zimmerman apresenta uma definição geral desse conceito, algumas de suas características-chave e implicações para o desempenho dos alunos. Ele cita o presidente estadunidense, Benjamim Franklin que, em sua autobiografia, descreve técnicas que utilizava para melhorar sua aprendizagem, sua erudição e autocontrole. Dentre essas técnicas, o estabelecimento de objetivos, o registro de seu progresso diário e a seleção de escritas exemplares como modelo para melhorar a própria escrita. Em seguida, ele nos apresenta a seguinte descrição:

Em um momento ou outro todos nós observamos aprendizes autorregulados. Eles abordam as tarefas com confiança, diligência e desenvoltura. Talvez, mais importante, aprendizes autorregulados têm consciência de quando sabem um fato ou possuem uma habilidade e quando não têm. Ao contrário de seus passivos colegas de classe, os alunos autorregulados buscam informação proativamente quando necessário e tomam as medidas necessárias para dominá-la. Quando encontram obstáculos tais como condições pobres de estudo, professores confusos ou textos abstrusos eles encontram uma maneira de ter sucesso (ZIMMERMAN, 1990, p. 4 tradução livre).

A descrição até pode parecer a de um estudante ideal, mas sabemos que é possível encontrar indivíduos que tomam a iniciativa de sua própria aprendizagem. Os dois exemplos, a do presidente americano e a descrição feita por Zimmerman, ilustram as principais características de indivíduos autorregulados: *participantes* “metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos em sua própria aprendizagem” (ZIMMERMAN, 1986 *apud* ZIMMERMAN, 1990, p.4 tradução livre).

Tomemos este outro exemplo, retirado do Livro *Capitanear o Aprender*:

⁹Também chamado de aprendizagem por observação. Falaremos disso mais adiante.

Queria apresentar a vocês a Olímpia. Ela é aluna universitária e está concluindo seu trabalho de conclusão de curso e os relatórios de estágio. Logo que possível, anota na sua agenda os prazos de entrega dos trabalhos, mas também o tempo necessário para a execução, atentando à complexidade dos conteúdos e ao seu interesse nas diferentes matérias. A partir desta tarefa recolhe dados para o planejamento do seu trabalho e dos demais compromissos pessoais considerando seus objetivos escolares. Como às vezes se distrai com pensamentos que a afastam da tarefa, mas também com a internet, afasta-se do computador durante o estudo. Na preparação específica para determinada avaliação, primeiro faz um reconhecimento inicial da matéria, lendo-a na diagonal: títulos, tópicos, textos ilustrativos, anotações da aula, de modo a construir uma ideia geral das matérias trabalhadas e do seu nível de dificuldade. Em seguida, avança para uma primeira leitura, fazendo anotações das ideias principais e sublinhando os conteúdos que julga relevantes. Organiza os tópicos recolhidos e vai encadeando as ideias principais. O seu trabalho está orientado para tentar identificar e compreender as questões que os autores estão tentando responder nos artigos ou textos dos manuais. Faz muitas perguntas durante o seu estudo e tenta orientar o seu trabalho pessoal na construção de respostas a essas perguntas. Para que o cansaço não se instale, faz intervalos regulares pensando nos seus objetivos. De vez em quando, monitora os seus progressos e retira consequências práticas, por exemplo, alterando algumas das estratégias de aprendizagem utilizadas até então, ou inclusive, mudando o local de estudo. Face às dificuldades, pede ajuda (aos professores, colegas, familiares) para esclarecer as suas dúvidas. Nas revisões procura provas anteriores ou exercícios de livros e tenta resolvê-los (ROSÁRIO, POLYDORO, 2012, p.14-15)

Deste exemplo, segundo os autores, é possível retirar alguns elementos que explicam o sucesso de Olímpia em seus estudos: estabelecimento de objetivos; clareza acerca do que pode atrapalhar sua aprendizagem, utilização de estratégias de aprendizagem e constante exercício do controle sobre sua cognição e afetos.

Embora Bandura seja um nome importante nas pesquisas sobre a autorregulação, alguns autores sugerem segundo Rosário e Polydoro (2012) que as ideias que deram origem a esse conceito já estavam presentes nos estudos do filósofo William James, que juntamente com John Dewey, é apontado como um dos fundadores do pragmatismo¹⁰.

¹⁰De forma indireta o trabalho está ligado a essa escola filosófica por trazermos John Dewey como uma referência no que diz respeito à discussão da aprendizagem e do papel do professor. O Pragmatismo de John Dewey pode trazer contribuições para se pensar sobre a autorregulação, o papel agente do sujeito e a participação do outro na medida em que considera a construção de conhecimento como uma transação entre aquele que vai conhecer e aquilo que será conhecido, num processo em que ambos serão modificados. Este processo é mediado pela comunicação entre as partes que interagem e essa comunicação cria entre eles um mundo compartilhado e intersubjetivo. Esta comunicação por sua vez, não significa a mera transmissão de informação, de uma mente à outra, mas uma coordenação e uma reconstrução prática de padrões individuais de ação (BIESTA, 2003).

Para James (1992), segundo Rosário e Polydoro (2012), a atividade mental se explicava a partir da formação de hábitos, atividades cotidianas e automáticas que organizam nossa vida. O hábito, nessa perspectiva, significa algo que simplifica a vida, diminuindo a necessidade de focar nossa atenção consciente para a realização dessas atividades. Assim, temos a possibilidade de deslocar nossa atenção em outra direção. Por meio do hábito pode-se controlar melhor a atenção e, conseqüentemente, possibilitar maior observação introspectiva, autoconsciência e autoconhecimento, elementos fundamentais para a conquista da maestria que envolve o funcionamento dos hábitos. Essa capacidade de, deliberadamente, prestar atenção nos próprios pensamentos e de fazer menção a eles seria a origem dos processos metacognitivos, um dos elementos constituintes dos processos autorregulatórios.

Apoiados em James (1992), Rosário e Polydoro (2012, p.17) afirmam ainda que:

A contínua ênfase no hábito e na vontade estabelece a ponte com a autorregulação e controle dos nossos pensamentos e ações. A autorregulação é, essencialmente, a silenciosa atividade de direção do *self* no sentido do controle da atenção - o esforço volitivo é o esforço da atenção -, dos pensamentos e dos comportamentos convertendo-os definitivamente em hábito.

Os autores advertem que um dos maiores desafios enfrentados pelos pesquisadores é o de definir o marco conceitual da autorregulação da aprendizagem. As definições, por vezes, não são claras e também não há um único modelo de autorregulação¹¹. Por isso deixamos claro que o modelo subjacente ao projeto está ancorado no modelo de Zimmerman.

O modelo de aprendizagem autorregulada por ele desenvolvido é constituído por três fases: a fase prévia (*forethought*), a fase do controle volitivo (*performance* ou *volitional control*) e fase da autorreflexão (*self-reflection*) conforme a figura:

¹¹ Há o modelo de Zimmerman (2000), o modelo de Pintrich (2000) e de Winnieet al (1995,2000). Como o modelo adotado pelo projeto é baseado no modelo de Zimmerman e como não é nosso objetivo adentrar na discussão das diferenças de cada modelo, fazemos apenas a menção aos outros dois modelos.

Figura 1- Fases do ciclo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman.



Fonte: Adaptado de Rosário e Polydoro, 2012, p. 39.

A fase prévia caracteriza-se pelo estabelecimento de objetivos e escolha de estratégias para alcançá-los. Ela sofre a influência das crenças dos alunos sobre sua capacidade para aprender e é também influenciada pelo tipo de objetivos escolares estabelecidos por eles. Segundo a literatura (AMES, 1992; ROSÁRIO, 2005; VALLE *et al*, 2008 *apud* ROSÁRIO E POLYDORO, 2012) os objetivos podem ser centrados na aprendizagem ou na realização das tarefas.

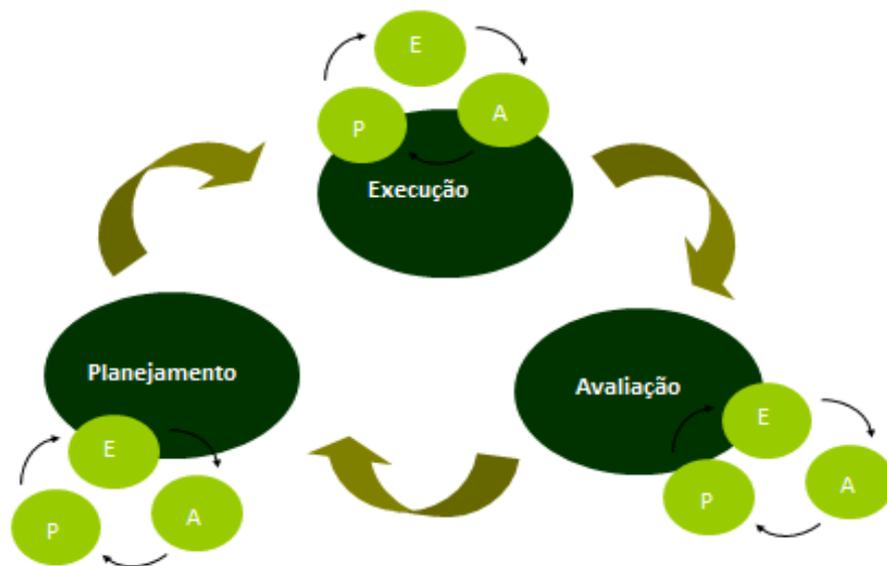
A segunda fase, diz respeito à execução da tarefa e do controle da atenção do aluno para sua realização. Nessa fase, ocorrem processos que auxiliam o aluno a controlar os distratores, ou seja, aquilo que o distrai, a monitorar seu desempenho e a implementar as estratégias de aprendizagem.

Por fim, a terceira fase, a fase da autorreflexão, compreende processos que envolvem a autoavaliação e que levam os alunos a identificar seus erros e a redirecionar suas ações. Esta fase é importante, pois influencia e prepara as fases prévias subsequentes (ROSÁRIO e POLYDORO, 2012).

Esse modelo cíclico, que expusemos de forma breve, serviu como fundamento para o modelo de aprendizagem autorregulada, denominado PLEA (planejamento, execução e avaliação) elaborado por Rosário, Nuñez e González-

Pienda (2007) e que é o modelo presente no projeto “As travessuras do Amarelo”. Segundo os autores, ele apresenta duas lógicas cíclicas: uma mais abrangente, como a de Zimmerman, em que se passa do planejamento para a execução e assim sucessivamente e outra dentro de cada uma das fases, onde ocorre também a mesma dinâmica cíclica: “Este modelo apresenta uma sequência do processo auto-regulatório, na qual cada fase operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico, por exemplo, a fase de planificação também deve ser planejada, executada e avaliada (...)” (ROSÁRIO, NUÑEZ, PIENDA, 2007, p.22).

Figura 2- Modelo PLEA



Fonte: ROSÁRIO; 2004, p. 82.

A fase de **planejamento** é a etapa em que se pensa sobre aquilo que se deseja fazer, estabelecendo um plano para saber como e quando fazê-lo. Nessa etapa, também se avaliam os recursos disponíveis, tanto pessoais quanto ambientais.

A fase de **execução** é aquela em que se põe em prática o plano estabelecido por meio de tarefas que são controladas e monitoradas sempre com vistas ao objetivo pretendido.

Por fim, na fase de **avaliação**, chega-se ao momento de julgar se os meios empregados para a execução da tarefa foram ou não bem sucedidos e por que. Essa avaliação servirá como elemento para planejar novas tarefas caracterizando assim o ciclo regulatório.

Segundo Rosário, Nuñez e González-Pianda (2007), a cada fase do PLEA corresponde um conjunto de estratégias que se alinham exatamente à sua natureza e funcionamento. Estas estratégias foram descritas por Zimmerman e Martinez-Pons (1988) numa investigação com alunos do Ensino Básico e Médio na qual recolheram relatos sobre as estratégias que eles mais utilizavam na escola e também quando estudavam sozinhos. As respostas foram obtidas por meio de uma entrevista estruturada, cujas perguntas descreviam situações e contextos geralmente vivenciados pelos alunos, conforme o exemplo:

Muitas vezes os alunos têm dificuldade para completar as tarefas de casa porque há outras coisas mais interessantes que eles prefeririam fazer tais como assistir televisão, sonhar acordado ou conversar com amigos. Você tem algum método particular para se motivar para terminar sua lição de casa nessas circunstâncias? (ZIMMERMAN, 1988, apud ZIMMERMAN, 1990, p.7 tradução livre).

Nesse estudo, os autores verificaram a ocorrência de 14 estratégias de autorregulação da aprendizagem: auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de objetivo e planejamento, busca de informação, manutenção de registros, automonitoração, estruturação do ambiente, dar-se auto consequências, ensaio e memorização, busca por ajuda social (pares, professor ou outros adultos) e revisão (anotações, livros ou provas).

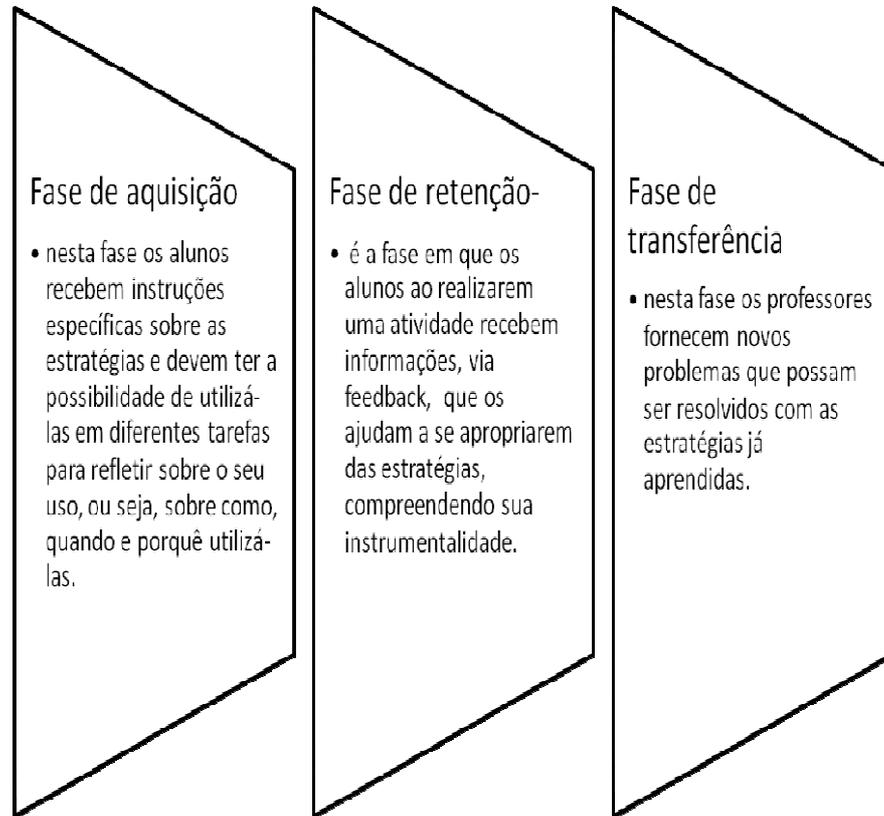
Os resultados das pesquisas de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988) apontam para uma forte relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico superior. Os alunos com baixo desempenho, por sua vez, deram respostas que indicavam falta de iniciativa e comportamentos menos regulados, tais como fazer apenas o que o professor mandava.

As estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas às crianças de forma explícita e o objetivo é que elas possam internalizar essas estratégias, utilizando-as em outras situações. No entanto, como nos alerta Zimmerman (1990), o uso de estratégias requer muito mais do que apenas conhecê-las. Paris e Winograd (1999, p.5), enfatizam a importância de “ser estratégico ao invés de ter estratégia”. Não basta conhecer uma estratégia: é preciso saber quando e como usá-la. Segundo os mesmos autores, há três importantes aspectos metacognitivos das estratégias que devem ser considerados: o conhecimento declarativo, ou seja, o conhecimento sobre o que é a estratégia; o conhecimento processual ou procedimental, isto é, saber como a estratégia funciona e por fim, o conhecimento condicional que é saber como e por que uma estratégia deve ser utilizada.

Pautado nos estudos de Salomon e Perkins (1989), Rosário, Nunez e González-Pienda (2007) afirmam que um dos principais objetivos do processo de aprendizagem é que os alunos possam transferir as estratégias para outras situações diferentes daquelas em foram aprendidas. Contudo, advertem que os alunos não fazem uso de tais estratégias e que isso pode ser o resultado de lacunas em seu processo de aprendizagem ou de poucas experiências na aplicação delas.

Apoiados nos estudos de Phye (1992), Rosário, Nunez e González-Pienda (2007) apresentam três etapas no desenvolvimento de transferência de estratégias de aprendizagem:

Figura 3 - Etapas no desenvolvimento de transferência de estratégias de aprendizagem



Fonte: Baseado em Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007).

Além de ensinar diretamente as estratégias, o professor também pode fazê-lo por meio da modelagem, ou modelação¹². A modelação consiste basicamente num processo de aprendizagem por observação, em que os alunos têm como referência um modelo, sejam os pais, os professores ou colegas. Amparados por diversos estudos (BANDURA, 1986, 1983, 1997; SCHUNK, 1987) Rosário, Nunez e González-Pienda (2007) apontam a influência da motivação e da percepção da auto-eficácia na aprendizagem por modelação:

Observar modelos competentes a desempenhar determinadas acções bem sucedidas fornece às crianças informação útil sobre a sequência das ações a seguir, na presunção de obter o mesmo resultado. Observando comportamentos e as suas consequências, as crianças são capazes de formular expectativas de resultados ou crenças sobre os resultados de tais acções (e.g. “se o Rui conseguiu chegar lá, eu também consigo”). Os

¹² Falaremos sobre a modelação de forma mais detalhada no item 2.3.1

observadores podem, assim, empreender as suas acções motivados pelos resultados gratificantes dos seus modelos, ou porque crêem que essa aprendizagem é importante (ROSÁRIO, NUÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 46).

Apoiados nos estudos de Schunk (1987, 2000) e Bandura (1986), Rosário e Polydoro (2012) afirmam que os modelos podem ser indivíduos reais ou personagens fictícios cujos comportamentos e verbalizações servem de modelos às crianças. Além disso, destacam, ainda, que observar outros realizando uma atividade e vivenciando, seja o sucesso ou o insucesso, pode promover o desenvolvimento da autoeficácia dos observadores, motivando-os ou não para as tarefas.

No que diz respeito ao projeto as “Aventuras do Amarelo”, a modelação desempenha um papel importante. Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007) destacam que as estratégias e os processos de autorregulação vivenciados pelas cores do arco-íris podem provocar nas crianças um movimento de identificação. Isto porque as experiências vividas pelos personagens remetem a experiências vividas pelos próprios alunos o que pode levá-los à análise e reflexão das atitudes, decisões e encaminhamentos tomados por eles.

Entretanto, os autores advertem que o papel do professor é essencial, no sentido de questionar e problematizar os comportamentos apresentados na história.

O questionamento é a ferramenta educativa mais utilizada para escavar e alargar significados. A formulação de questões é uma estratégia de aprendizagem muito poderosa e uma das que melhor equipa os alunos para a autonomia na aprendizagem. Por um lado, requer concentração na procura de dados e reflexão para sua concretização e, por outro, ajuda os alunos a testar e a fortalecer as ligações entre os conceitos aprendidos (ROSÁRIO, NUÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.48).

Todavia, a observação do modelo por si só não garante a aprendizagem. Segundo os autores, a prática guiada e o *feedback* continuado são necessários para o refinamento e aperfeiçoamento desse processo.

O *feedback* do professor dá importantes pistas para os alunos sobre seu desempenho e sobre a aplicação das estratégias de aprendizagem. Um bom *feedback* ajuda os alunos a desprenderem-se dos modelos e assumir o controle gradativo de sua aprendizagem e lhes dá a chance de rever suas escolhas e comportamentos. De acordo com Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007),

também é importante que o *feedback* seja centrado na realização da atividade e não nas capacidades e/ou potencialidades dos alunos.

Além do *feedback*, a motivação também exerce um papel fundamental nos processos autorregulatórios. Segundo Zimmerman (1990), a motivação do aluno está ligada à sua percepção de auto-eficácia, ou seja, à percepção que ele tem sobre o seu desempenho. De forma geral, todos os autores concordam que a motivação é determinante para o engajamento do aluno em uma determinada tarefa e na intensidade do esforço e da persistência que empregarão para permanecer nela e para atingir os objetivos previamente estabelecidos.

Finalmente, outro aspecto importante da autorregulação é a metacognição. De acordo com Ribeiro (2003), etimologicamente a palavra metacognição quer dizer 'para além da cognição', ou seja, pressupõe a capacidade de conhecer o próprio ato de conhecer. Foi introduzida na Psicologia por Flavell na década de 1970, mas segundo Ribeiro (2003) as sementes desse conceito já estavam presentes nos estudos de autores do início do século 20, como Dewey (1910); Huey (1908, 1968); Thorndike (1917).

A autora afirma que alunos com competências metacognitivas bem desenvolvidas costumam apresentar melhor desempenho nas tarefas acadêmicas, pois a metacognição está relacionada com a capacidade de compreender a finalidade de uma tarefa, planejar sua execução, escolher, aplicar e alterar estratégias de estudo e avaliar todo esse processo.

Apoiada em Brown (1978), Ribeiro (2003, p. 110) escreve:

() o reconhecer a dificuldade na compreensão de uma tarefa, ou tornar-se consciente de que não se compreendeu algo, é uma habilidade que parece distinguir os bons dos maus leitores. Os primeiros sabem avaliar as suas dificuldades e/ou ausências de conhecimento, o que lhes permite, nomeadamente, superá-las, recorrendo, muitas vezes, a inferências feitas a partir daquilo que sabem. Esta autora chama, assim, a atenção para a importância do conhecimento, não só sobre aquilo que se sabe, mas também, sobre aquilo que não se sabe, evitando assim, o que designa de ignorância secundária não saber que não se sabe.

Além de aprimorar os processos cognitivos, a metacognição exerce influência sobre a motivação dos alunos. Apoiada nas ideias de Morais e Valente (1991), Ribeiro (2003, p.110) afirma que o controle e o gerenciamento de seus próprios processos cognitivos dão aos alunos uma "noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades". A

metacognição está, nesta perspectiva, intimamente associada aos processos autorregulatórios.

Ribeiro (2003) nos alerta que, apesar do reconhecimento da importância da metacognição, não há um consenso sobre sua definição. Entretanto, a despeito das confusões de conceitualização, os processos metacognitivos têm, como pontuado pela autora, trazido muitas contribuições para a aprendizagem. Os professores, como mediadores, exercem papel fundamental na promoção das estratégias autorregulatórias por meio da proposição de problemas e de investigações que possibilitem ao aluno escolher e observar e avaliar as consequências destas escolhas.

Por fim, Ribeiro (2003, p.115) conclui:

Nesta perspectiva, para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer (Grangeat, 1999). A metacognição pode, então, ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola.

Assim, após analisarmos alguns aspectos importantes da aprendizagem autorregulada e os processos que nela estão imbricados e, ainda, dado o protagonismo do próprio indivíduo nesse processo cabe a pergunta: qual é o papel do professor nesse contexto?

Já vimos, de forma breve nas discussões feitas até aqui, algumas formas pelas quais os professores podem ajudar os alunos a obter mais controle sobre suas próprias aprendizagens. Entretanto, acreditamos que se quisermos buscar respostas para a pergunta é preciso voltar nosso olhar para o que será o foco de nossa análise no item a seguir: a formação inicial e/ou continuada dos professores e o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula. Em última análise, parece fazer sentido, se desejamos alunos mais autorregulados, que o próprio professor seja também um profissional e aprendiz autorregulado.

2.2 A autorregulação e o professor: o contexto da formação e o contexto da prática

Conforme já mencionamos anteriormente, há muitas pesquisas, principalmente em âmbito internacional, sobre a autorregulação e estratégias de

aprendizagem relacionadas ao desempenho acadêmico de alunos de variados níveis de ensino. Recentemente, alguns pesquisadores publicaram trabalhos no Brasil sobre a temática da autorregulação, como é o caso de Simão, Frison e Abrahão (2012). Entretanto, em nosso país, os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem no contexto da formação de professores e suas práticas em sala de aula ainda são incipientes. Assim, o objetivo desse item é trazer contribuições de pesquisas desenvolvidas em outros países sobre a autorregulação na educação de professores e sobre como se pode utilizá-la, na escola, para ajudar os alunos a serem também autorregulados. Se o objetivo é promover aprendizagens autorreguladas nos alunos, partimos da premissa de que o professor precisa ser também um aprendiz autorregulado em face às demandas de sua profissão.

Kremer-Hayon e Tillema (1999), afirmam que a formação de professores tem o desafio de estimular, nos futuros docentes, a capacidade de construir seu aprendizado prático, de desenvolver uma atitude investigativa e experimental em relação a ideias e habilidades de ensino. Em um tempo em que conhecimentos são produzidos e substituídos rapidamente, a escola, ou qualquer outra instituição educacional precisa prover meios para que os indivíduos possam continuar aprendendo ao longo da vida, já que a escola não dá conta de dar os alunos todos os conhecimentos de que precisam. Os professores precisam ser também autorregulados e autônomos para planejar seu próprio processo de aprendizagem, pois não há como ter aprendizagem autônoma se esta é planejada por outros (KREMER-HAYON E TILLEMA, 1999). Segundo Gilroy (1993 *apud* KREMER-HAYON e TILLEMA, 1999), a mudança de foco na prática educativa da racionalidade técnica para a reflexão na ação também requer aprendizagens autorreguladas, uma vez que os professores precisam não apenas transmitir conhecimentos aos alunos, mas prepará-los para que os busquem por conta própria. Os professores não monopolizam o conhecimento e precisam também estar constantemente aprendendo.

A autorregulação emerge, então, como um importante componente, tanto para a formação de professores quanto para suas práticas em sala de aula.

Para investigar a percepção de professores em formação e de seus formadores sobre o significado, a implementação e os comportamentos esperados de professores-alunos e professores-formadores na utilização da autorregulação para a aprendizagem na formação docente, Kremer-Hayon e Tillema (1999),

conduziram uma pesquisa em Israel e na Holanda em que entrevistaram 42 professores formadores e 48 professores em formação. As entrevistas, semi-estruturadas, tiveram três aspectos como fio condutor: o significado da autorregulação da aprendizagem, a implementação da autorregulação na formação do professor e, por fim, o papel e o comportamento esperado tanto do professor-aluno quanto do professor-formador no contexto da aprendizagem autorregulada. Quanto ao primeiro aspecto, para os professores-formadores, a autorregulação da aprendizagem implica uma mudança de atitude sobre ensinar e aprender. De uma forma geral, percebem a importância de estimular seus alunos-professores a refletirem e conduzirem suas aprendizagens, mas ainda se vêem como o recurso principal para promover a aprendizagem. Pontuaram, ainda, a importância de ter objetivos e a habilidade de saber escolher os materiais para aprender.

Os professores em formação, por sua vez, deixaram claro em suas respostas a importância que dão para a quantidade de auto-estudo de que dispunham em suas formações e de se tornarem independentes em suas aprendizagens.

Quanto à implementação da autorregulação, tanto formadores quanto os professores-estudantes acreditam que para que ela seja levada a sério nos cursos de formação é preciso haver mais flexibilidade e um currículo aberto que possibilite diferentes oportunidades de aprendizagem para os alunos e uma abordagem mais flexível para ensinar. A resposta abaixo, dada por um participante israelense, ilustra o que acabamos de dizer:

A autorregulação da aprendizagem não pode ser implementada sob pressão de tempo. Precisamos de um currículo mais flexível. Se se espera que os alunos reflitam sobre sua aprendizagem por meio de auto-avaliação, eles precisam de mais tempo. Se quisermos que sejam mais motivados devemos dar a eles mais liberdade para escolher os materiais... todas essas condições requerem tempo e flexibilidade no currículo (KREMER-HAYON; TILLEMA, 1999, p.513 tradução nossa).

Os professores formadores, por outro lado, mostram-se preocupados com o “currículo aberto” e apontam para a necessidade de baseá-lo em diretrizes claras quanto ao conteúdo a ser estudado e a processos de avaliação, inclusive em função de demandas externas. Ambos os grupos também apontaram a necessidade de uma alta competência para planejar.

Quanto aos resultados esperados, tanto os formadores quanto os alunos esperam que o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada na formação

conduza à autonomia e à internalização de conhecimentos. Os professores estudantes de ambos os países concordaram que a autorregulação melhora habilidades sociais e de aprendizagem.

As atividades citadas por professores formadores para a implementação da autorregulação nos programas de formação incluem instrução baseada em problema, aprendizagem individualizada, instrução orientada a partir da prática, método de projeto, interpretação de materiais de aprendizagem, ferramentas de aprendizagem e construção de conhecimento. Os professores-alunos citaram trabalho independente, *workshops* e escolha de currículo como atividades que promovem a autorregulação em sua formação.

Por fim, os resultados quanto ao papel esperado de professores e alunos na implementação da autorregulação indicam que os professores-formadores percebem seu papel como a de conselheiro e guia, fornecedor de informação, pensador reflexivo, guardião do conteúdo, avaliador criativo, fornecedor de ferramentas e estimulador de mudança conceitual. Os alunos, por outro lado, atribuem a si próprios o papel de buscar conhecimento, planejar a aprendizagem, de serem independentes e reflexivos. Seus professores os vêem como aprendizes independentes que reúnem informações e aplicam habilidades aprendidas e conhecimentos.

Kremer-Hayon e Tillema (1999) sugerem a formação de grupos de estudo autogeridos como uma maneira de implementação da autorregulação da aprendizagem na formação docente. Afirmam que tal formato já tem sido bem sucedido conforme apontam pesquisas (BROOKS, 1994 *apud* KREMER-HAYON e TILLEMA, 1999). Nesses grupos, os professores em formação selecionam tarefas ou problemas para estudar ou investigar sempre de forma colaborativa e com vistas à prática. Os professores-formadores auxiliam dando o suporte, fazendo o que os autores chamam de “andamento” do processo de conhecimento.

A fim de desenhar a formação de professores dentro da perspectiva da autorregulação os autores consideram importante atentar para a conformidade entre os elementos que a definem, quais sejam, as condições para sua implementação, as atividades implementadas e os resultados e pensá-los como uma reação em cadeia. “Os papéis de professores formadores e de professores alunos seriam seguir esta reação em cadeia e buscar sua realização” (KREMER-HAYON; TILLEMA, 1998, p.521).

Observa-se assim a possibilidade de uma dinâmica cíclica na formação de professores, tal qual o modelo de aprendizagem apresentado por Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007) para o trabalho com as crianças. Aos professores, igualmente, é necessário prever situações em que poderão planejar, executar e avaliar com a ajuda dos pares e recebendo ajuda e *feedback* adequado de seus formadores.

Moos e Ringdal (2012) examinam como as pesquisas têm utilizado a autorregulação da aprendizagem para ajudar a responder à questão de como os professores podem apoiar os alunos em seus processos de aprendizagem. Para a revisão da literatura os autores selecionaram artigos com base em três critérios: 1º) um quadro teórico explícito e que tenha servido para interpretar os resultados; 2º) estudos que tenham considerado tanto professores em serviço quanto professores ainda em formação e 3º) estudos que apresentassem metodologias bem descritas e cujas análises estatísticas fossem sólidas. As questões que buscavam responder foram: que implicações a literatura fornece para os programas de formação de professores; que implicações a literatura fornece para apoiar professores que atuam em diferentes segmentos e como a autorregulação da aprendizagem é medida em pesquisas que a examinam no contexto da sala de aula.

Em relação à primeira questão, a análise das pesquisas indica que há relações entre a autorregulação e as características e atitudes dos professores. As crenças pessoais, especialmente em relação à construção de conhecimento, também influenciam e podem dar pistas sobre o modo como os professores em formação concebem a autorregulação da aprendizagem. Professores em formação e professores formadores têm crenças diferentes a respeito da autorregulação da aprendizagem, sendo que os professores ainda em formação tendem a ter uma atitude mais positiva que os seus professores. Hutchinson e Thauberger (2008 *apud* MOOS e RINGDAL, 2012) apresentam evidências de que o professor em formação pode ser orientado para promover a aprendizagem autorregulada em alunos do ensino fundamental. Segundo Moos e Ringdal (2012), a relação entre as crenças dos professores em formação e a autorregulação nos faz questionar se há uma trajetória no desenvolvimento das competências autorregulatórias durante a formação do professor. As pesquisas indicam que é possível que os professores sejam orientados, durante sua formação, para que sejam capazes de desenvolver práticas voltadas para a autorregulação, contrariando a noção de que são

necessários muitos anos de experiência para que os professores construam estratégias autorregulatórias e considerem as necessidades dos alunos quando planejam suas aulas.

Algumas pesquisas, ainda, utilizam a tecnologia como um meio de apoiar a aprendizagem autorregulada de professores em formação. Segundo Moos e Ringdal (2012), dada a emergência da tecnologia na formação de professores, é importante considerar este contexto. Kramarski e Michalsky (2009 *apud* MOOS e RINGDAL, 2012) conduziram uma pesquisa na qual desejavam identificar como o desenvolvimento de dimensões como a autorregulação no contexto pedagógico, o conhecimento pedagógico e as percepções sobre ensinar e aprender de professores em formação era afetado pelo contexto (ambiente de aprendizagem virtual e ambiente presencial) e pelo suportedado (com ou sem suporte da autorregulação da aprendizagem). Os resultados apontam para um melhor desempenho dos professores que receberam apoio, tanto no contexto virtual quanto no presencial.

Quanto à segunda questão, que buscava compreender como os professores utilizavam a autorregulação para aprender e para o seu próprio desenvolvimento profissional, a revisão da literatura revelou que as diferenças entre os professores e seu modo de se engajar com a autorregulação da aprendizagem “são o resultado de experiências de desenvolvimento educacional” (MOOS; RINGDAL, 2012, p. 7). Este engajamento é, também, determinado em grande parte, pelas crenças dos professores. As pesquisas também indicaram que há uma divergência entre o que pensam sobre a autorregulação e o modo como eles a utilizam tanto para si próprios, em seu desenvolvimento profissional, quanto com seus alunos. Outras pesquisas demonstraram que o contexto desempenha um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, mas que também há a influência de características pessoais.

Quanto à relação entre o trabalho com a autorregulação da aprendizagem e os diferentes níveis de ensino, foram encontrados poucos exemplos de oportunidades para aprendizagens autorreguladas em salas de aula do ensino superior, apesar de muitos estudos e pesquisas terem como foco esse nível de ensino. Os estudos apontam os que os professores, nesse nível de ensino, focam no conteúdo de sua aula. Os professores do ensino médio por sua vez, tendem a considerar as características dos alunos e o modo como se envolvem com a autorregulação e oferecem mais oportunidades para aprendizagens autorreguladas.

Os professores das séries finais do ensino fundamental não integram de forma rotineira atividades voltadas para a autorregulação. Mais uma vez, os autores afirmam que os resultados de diversas pesquisas têm atribuído às crenças dos professores um papel decisivo para o comportamento e decisões tomadas por eles em sala de aula. As crenças¹³ compreendem atitudes e também elementos subjetivos e, portanto torna mais difícil a distinção entre aquilo que é preferência do que é opinião de como as coisas devem ser (PAJARES, 1992).

Os professores das séries iniciais, por outro lado, de acordo com estudos feitos por Perry e Vandekemp (2000), apresentam práticas que promovem a autorregulação, tais como práticas de avaliação não ameaçadoras, o envolvimento em atividades complexas de leitura e escrita, a habilidade de modificar as tarefas de aprendizagem para o controle de desafios.

Por fim, a última pergunta que o artigo de Moos e Ringdal (2012) pretendeu responder foi como a autorregulação da aprendizagem é medida em pesquisas que investigam como ela é sustentada em sala de aula pelo professor. Os autores têm como preocupação o aspecto metodológico utilizado para obter essas informações. Alguns estudos (WINNIE, 1997; WINNIE e PERRY, 2000 *apud* MOOS; RINGDAL, 2012) propuseram que a autorregulação poderia ser considerada como uma aptidão (traço permanente de um indivíduo) ou como um evento (se revela a partir do contexto). Assim, baseados nessas hipóteses, utilizaram a auto-percepção para a medida da autorregulação como aptidão por meio de questionários de auto-relatos. E para medir a autorregulação como um evento, foram utilizados diários, protocolos verbais concorrentes e retrospectivos ou pensar em voz alta (*think aloud protocol*), tarefas de detecção de erro, dentre outras. A maioria dos estudos toma a autorregulação como algo estável, entretanto, há linhas de pesquisas que supõem que a autorregulação deve ser investigada em tempo real. Nesses estudos (Perry *et*

¹³ Vale à pena mencionar que há muitos estudos sobre as crenças dos professores e é indiscutível o papel delas em suas práticas. O poder das crenças ficou bem exemplificado no famoso estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) em que demonstraram que as expectativas positivas dos professores em relação ao desempenho dos alunos corresponderam, de fato, a sua realização. Inconscientemente as expectativas dos professores geravam neles comportamentos que, de alguma forma, promoviam o bom desempenho de seus alunos. No estudo, os autores levaram professores a pensar que um grupo de alunos, escolhidos aleatoriamente após a realização de um teste de inteligência, possuía potencial elevado para um bom desempenho escolar. Depois de algum tempo e da aplicação de novos testes ficou constatado que as crianças de quem os professores esperavam mais demonstraram, de fato, um desempenho escolar melhor. Esse processo ficou conhecido como profecia auto-realizadora.

al 2006; Perry et al 2002 *apud* MOOS e RINGDAL, 2012), foram utilizadas gravações de seminários, amostras de reflexões feitas por professores iniciantes, sobre planos de aula, para entender como pensavam.

Um aspecto que vale a pena salientar, é que os autores atribuem à epistemologia pessoal do professor, ou seja, o conjunto de crenças que eles têm sobre, por exemplo, a natureza do conhecimento, sobre o que é ensinar, um papel muito importante na implementação de um trabalho voltado para a autorregulação.

Tome como exemplo, um professor hipotético que possui uma epistemologia pessoal mais ingênua e por isso acredita que o conhecimento é certo e absoluto. Este professor, em particular, provavelmente recorrerá à instrução didática, que não é uma característica de salas de aula que favorecem a autorregulação da aprendizagem. Embora este professor hipotético tenha a capacidade de aprender como apoiar a aprendizagem autorregulada em sala de aula por meio de um programa de formação, as crenças do professor mediam sua disposição para fazê-lo (MOOS; RINGDAL, 2012, p.12 tradução livre)

Ewijk e van der Werf (2012), discutem os resultados de uma pesquisa em que o objetivo era investigar os conhecimentos e crenças de professores do Ensino Fundamental sobre a autorregulação da aprendizagem e como (ou quanto) esses conhecimentos e crenças predizem a sua implementação na sala de aula. Participaram do estudo 47 docentes respondendo um questionário sobre seus conhecimentos e crenças em relação a dois elementos do trabalho com a autorregulação em sala de aula: o ensino de estratégias e um ambiente de aprendizagem construtivista. Segundo os autores, para investigar as crenças dos docentes sobre a promoção da autorregulação é necessário investigar não apenas suas crenças sobre a instrução de estratégias, mas também suas crenças sobre a criação de um ambiente de aprendizagem. Assim, apontam pesquisas (PRESSLEY, HARRIS, MARKS, 1992) que têm indicado que um ambiente que favoreça a autorregulação é um ambiente que propicia a construção de conhecimento. Além disso, os professores também responderam questões sobre o que entendiam sobre autorregulação e de sua implementação em sala de aula.

Citando diferentes pesquisas (EWIJK et al s/d, DUFFY; ET AL, 2010; PARIS; PARIS, 2001; PRESSLEY; HARRIS; MARK, 1992) os autores afirmam que há várias maneiras pelas quais o professor pode ajudar os alunos a aprender as estratégias de autorregulação: pelo modelo ou pela instrução direta ou organizando as situações

de aprendizagem de forma a levá-los a descobrir, por si mesmos, procedimentos estratégicos.

Contudo, para investigar o ensino de estratégias e como o professor pode promover um ambiente propício à aprendizagem, se faz necessário investigar, em primeiro lugar, as crenças e o conhecimento que possui sobre esses dois elementos. Para isso, é preciso que se conheçam algumas teorias sobre crenças e sobre o conhecimento do professor. Segundo Pajares (1989) citado por Ewijk e van der Werf (2012), crenças sobre a educação são apenas uma subparte de um sistema de crenças mais geral. Pautados nas idéias de Ertmer (2005), Ewijk e van der Werf (2012, p.2) enfatizam que:

O conhecimento é baseado em fatos objetivos, enquanto crenças são afetivas e envolvem certo julgamento ou avaliação. Assim, professores podem obter novos conhecimentos, mas ainda serão influenciados por suas crenças ao decidirem se os aceitam como verdadeiros ou não.

De acordo com Shulman (1986 *apud* Ewijk e van der Werf, 2012), o conhecimento do professor pode ser classificado em três categorias: o conhecimento pedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro refere-se ao conhecimento sobre “como ensinar”; o segundo, sobre a disciplina a ser ensinada; o terceiro, por sua vez, está relacionado com o conhecimento necessário para que o professor transforme uma determinada matéria ou assunto em algo que seja acessível para seus alunos, ou seja, cabe ao professor saber como representar esse assunto e também as concepções dos alunos sobre ele. Em um estudo posterior Shulman (1987) elenca, além desses, outros conhecimentos que deveriam fazer parte da base de um professor: conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais e, por fim, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e seus fundamentos históricos e filosóficos. O autor salienta, entretanto, a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Em relação às crenças e conhecimentos dos professores e sobre como utilizam a autorregulação em sala de aula, considerando suas crenças sobre a prática pedagógica, alguns estudos apontam uma dicotomia entre uma abordagem

mais construtivista e outra mais tradicional ou empirista da aprendizagem (MAGGIONI; PARKINSON, 2008 *apud* EWIJK; VAN DER WERF, 2012). Não se trata, entretanto, conforme apontado pelos autores, de eleger uma ou outra, ou de tratar tais abordagens de forma polarizada. Ambas são necessárias e alguns estudos sobre as crenças dos professores (MAGGIONI; PARKINSON, 2008; STIPEK *et al.*, 2001) têm questionado esta dicotomia.

Sobre esse aspecto entendemos que as abordagens apresentam, sim, formas diferenciadas de conceber o processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, no que se refere à utilização de procedimentos didáticos, entendemos que esses não são de uso exclusivo de uma ou outra abordagem. Como exemplo, temos o ensino de estratégias de forma direta, considerado de uso exclusivo da abordagem mais tradicional. Segundo Zabala, (1998) autor que se dedica a escrever sobre práticas educativas na perspectiva construtivista, para o ensino de conteúdos procedimentais o melhor procedimento é o ensino direto.

As crenças dos professores em relação à autorregulação da aprendizagem incluem crenças sobre a aprendizagem - se aprender é um processo de transmissão ou de construção de pensamento - e sobre como instruir ou ensinar estratégias, o que segundo Ewijk; van Der Werf (2012), vai além de “crenças pedagógicas gerais”, ou seja, quantas estratégias ensinar por vez e como integrar a estratégia a um determinado conteúdo.

Em suma, os estudos revelam, de forma geral, que as crenças podem prever mais o comportamento dos professores do que o conhecimento (PAJARES, 1992; KAGAN, 1992).

Ewijk e van Der Werf (2012, p.3) argumentam que “as crenças são mais resistentes à mudança e que apenas quando elas mostram-se insatisfatórias, e isso ocorre quando são postas à prova, é que o professor sente-se motivado para substituí-las”.

Nesse estudo, os pesquisadores utilizaram escalas para avaliar as crenças dos professores e também um questionário sobre suas percepções sobre aprender e ensinar. O questionário é constituído de três metáforas (1-o aprendiz é como um recipiente vazio a ser preenchido; 2- o aprendiz é como um turista num tour guiado; 3 - o aprendiz é como um escalador de montanha independente) que abarcam percepções de ensino e aprendizagem como processo de transmissão, como modelagem pelo professor ou como autoconstrução de conhecimento.

Para avaliar os conhecimentos dos professores sobre a promoção da autorregulação da aprendizagem os pesquisadores utilizaram, dentre outros instrumentos, questionários abertos com as seguintes perguntas: i) Qual é a melhor maneira de incrementar o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem, para ensiná-los a aprender a aprender? ii) Como você define o conceito de autorregulação da aprendizagem?

Vale comentar que o termo “aprender a aprender” foi utilizado pelos autores, pois envolve o conceito de autorregulação e porque é também mais familiar aos professores, conforme apontado por pesquisas (HOFER; YU, 2003; WINNIE, 1997 *apud* EWIJK e van DER WERF, 2012).

Os resultados do estudo indicam que as crenças dos professores sobre a aprendizagem construtivista são mais positivas do que as crenças sobre a autorregulação da aprendizagem. Entretanto, a metáfora mais apontada por eles para verificar suas percepções sobre ensino e aprendizagem foi aquela que tem o professor como modelador, o que não representa nem uma concepção centrada exclusivamente no aluno e nem no professor. Como dito, o sentido de modelador nessa perspectiva parte da ideia de que aprendemos observando e ressignificando comportamentos, pensamentos, estratégias e ações de outras pessoas (professores, pais, outros adultos e pares).

Quanto à definição de autorregulação da aprendizagem, as respostas dos professores foram agrupadas em duas categorias: uma que foca a autonomia dos alunos e outra relacionada à instrução de estratégias. No geral, os docentes associam a autorregulação da aprendizagem muito mais a características de um ambiente construtivista de aprendizagem do que ao ensino de estratégias. De forma geral, as análises revelam que os professores possuem crenças positivas em relação à autorregulação da aprendizagem, mas não dispõem de conhecimentos para utilizá-la.

Para os docentes, a autorregulação da aprendizagem está associada a autonomia do aluno, desenvolvida por meio de um ambiente de aprendizagem construtivista. Em suas práticas, eles oferecem esse ambiente aos alunos, porém não lhes ensinam as estratégias necessárias. Um ponto que chama a atenção é que os professores relacionam o uso de estratégias com o termo “aprender a aprender” e um ambiente construtivista de aprendizagem ao termo autorregulação da aprendizagem.

Por fim, Ewijk e van Der Werf (2012, p.9) chamam a atenção para a inconsistência entre as crenças dos professores e suas práticas e que é “crucial estar ciente das concepções e equívocos dos professores e levá-los em conta na hora de desenvolver formações”. Segundo os autores, é preciso dar formação aos professores o quanto antes, pois estes iniciam sua carreira utilizando métodos que conhecem pela sua experiência como alunos e a partir do momento em que passam a desenvolver suas próprias crenças, distantes do que se concebe como promotoras da autorregulação, baseados na experiência que adquirem, estas vão influenciando suas percepções sobre novas informações.

Paris e Winograd (1999) descrevem a experiência de um programa de formação de professores, na Universidade do Novo México, que tem como proposta a parceria de escolas públicas com a universidade a fim de preparar os professores de forma mais significativa e contextualizada, por meio da troca social e com o objetivo específico de ajudá-los a focar em suas próprias aprendizagens. O currículo do programa foi organizado em torno de quatro questões¹⁴: 1) Quem eu sou enquanto professor? 2) Quem são as crianças a quem eu estou ensinando? 3) O que compreende a comunidade escolar? 4) Como eu conecto o meu entendimento emergente do *self*, das crianças e de comunidade ao entendimento do conteúdo? Durante um ano os professores em formação se envolveram em projetos que buscavam explorar essas quatro questões. As atividades dos projetos incluem, entre outras coisas, uma autobiografia do ensino que ajuda os professores a entender suas hipóteses sobre ensinar e aprender e que lhes permite entender também os valores e crenças que levam consigo para a sala de aula; uma filosofia do ensino que, além de captar suas ideias sobre ensino e aprendizagem, lhes fornece suporte para articular o racional teórico implícito em suas práticas; um jornal reflexivo em que alunos e seus mentores podem expor e trocar ideias sobre o ensino de forma segura e reflexiva e por fim, um estudo da criança/projeto de observação da criança, em que o professor novato e o seu mentor, estabelecem um trabalho colaborativo em que o professor em formação observa e acompanha duas crianças ao longo de um ano, registrando seu desenvolvimento.

¹⁴Tradução do original: *Who am I as a teacher? Who are the children I am teaching? What comprises the school community? How do I connect my emerging understanding of self, children, and community to content understandings?*

As avaliações do programa indicam, segundo Paris e Winograd (1999), que há êxito em alguns aspectos, como o fato de os professores terem a possibilidade de acompanhar as mudanças em seu pensamento ao longo do tempo, de refletir sobre si mesmos como professores e de discutir sobre isso com outros. Os autores dedicam especial atenção, no entanto, aos aspectos que ainda precisam de aprimoramento nos programas de formação. O primeiro deles diz respeito à formação inicial desigual e inadequada que os professores recebem. Professores com formação insuficiente têm mais chance de não se engajarem em processos autorregulatórios, priorizando o cumprimento superficial do currículo. O segundo aspecto problemático é a estrutura dos programas que já existem e que necessitariam ser fortalecidos. Muitas vezes esses programas possuem uma estrutura curricular rígida, muitos alunos por sala, dispõem de pouco tempo e poucos recursos financeiros. Além disso, também é preciso repensar a organização das escolas tanto para o aluno, quanto para o professor. De acordo com Paris e Winograd (1999), a NCTAF (National Commission on Teaching and America's Future) recomenda que o tempo destinado à preparação dos professores seja aumentado, pois atualmente os professores do ensino fundamental têm apenas 8,3 minutos de preparação para cada hora de aula dada e os professores do ensino médio, 13 minutos.

O último obstáculo apontado pelos autores tem relação com o currículo, que deve ser trabalhado pelos professores nas escolas com os alunos. Se a ideia é que alunos e professores se engajem com a autorregulação é preciso contar com um currículo que dê espaço para a autonomia, a investigação, a resolução de problemas. Sobre isso, Paris e Winograd (1999, p.19, tradução nossa) escrevem:

Deparamos-nos com a questão fundamental de saber se poderemos realmente mudar o currículo e sistemas de avaliação de modo a apoiar professores e alunos cheios de ideias que podem lidar com a complexidade ou se estes sistemas continuarão a alimentar a ilusão de que a vida, como os testes que damos, tem apenas uma única resposta certa.

Em suma, considerando as pesquisas analisadas podemos destacar alguns aspectos sobre a autorregulação da aprendizagem.

- Trata-se de um tema que já vem sendo discutido há algumas décadas, porém no Brasil os estudos sobre a temática ainda são pouco conhecidos;
- Existem diferentes modelos de aprendizagem autorregulada, mas em todos eles o processo é constituído de fases que se interrelacionam, num movimento cíclico;
- Alguns dos elementos mais importantes para a autorregulação da aprendizagem são a metacognição, a motivação e o *feedback*, assim como a modelação ou aprendizagem por observação;
- Há estratégias de aprendizagem que podem ser ensinadas a fim de auxiliar na promoção da autorregulação. A utilização de tais estratégias influencia positivamente o desempenho acadêmico dos alunos;
- Por fim, a autorregulação apesar de acentuar o papel do “eu” no processo de aprender, não desconsidera o papel do outro, o que nos dá margem para afirmar que não se trata apenas de um constructo, da ordem do cognitivo e do individual, mas também da ordem da imaginação, da criatividade, da subjetividade e do coletivo.

Com relação à autorregulação no âmbito da formação de professores e no contexto de suas práticas, após a discussão dos artigos, poderíamos destacar os seguintes pontos para a reflexão:

- A formação de professores pode se constituir como um *lócus* em que ocorrem aprendizagens autorreguladas. Os professores podem ter oportunidades para ter maior escolha e controle de suas aprendizagens, porém será preciso lidar com o desafio de ter um currículo que dá pouco espaço para um trabalho nesta perspectiva.
- Os professores em formação e seus formadores têm crenças diferentes sobre a autorregulação da aprendizagem, sendo que os primeiros tendem a ter uma visão mais positiva.
- A maioria dos professores demonstra conhecer pelo menos alguns aspectos da autorregulação, mas não sabem bem como trabalhar com ela.

- As crenças exercem um papel muito importante no que diz respeito à apropriação e à incorporação da autorregulação ao trabalho dos professores. Mesmo que os docentes construam conhecimentos sobre determinado assunto, a sua epistemologia pessoal e seu conjunto de crenças dirão muito mais sobre seu comportamento que os seus conhecimentos. Isso também gera uma inconsistência entre as crenças e as práticas dos professores.
- Os professores associam a ideia de autorregulação à um ambiente construtivista de aprendizagem, mas quando questionados sobre o que é aprender a aprender eles o associam ao uso de estratégias.
- Para que o professor possa realizar um trabalho voltado para a autorregulação em sala de aula é preciso aumentar o tempo dedicado para o planejamento de suas aulas.
- Quando na formação há a possibilidade de trocas entre os professores, de reflexões sobre seu próprio processo formativo e sobre as questões relativas à sua prática, maiores são as chances de que ele próprio seja autorregulado e ao ensinar os alunos, o faça com vistas a promover aprendizagens autorreguladas.

A autorregulação da aprendizagem é o principal fundamento do projeto “As Travessuras do Amarelo”, porém a ideia de aprender a aprender também está implícitamente presente no conceito de autorregulação e também nos objetivos do projeto. No próximo item discutiremos este conceito, bem como o conceito de aprendizagem, na tentativa de compreender como o aprender a aprender pode ser, de fato, uma prática que se possa incorporar na escola.

2.3 O aprender a aprender

O campo educacional é repleto de discursos, permeado por fundamentos filosóficos e epistemológicos, que despertam paixões e criam correntes pedagógicas das mais diversas. Muitas vezes os defensores dessas correntes travam verdadeiros embates na tentativa de fazer com que suas verdades sejam as verdades válidas e

que por isso, devem ser seguidas. Estes discursos criam e são, ao mesmo tempo, resultado de modismos, de influências vindas de outros países e de estudos de grupos específicos de pesquisadores interessados em propagar e difundir o ideário que lhes interessa.

Quando a presente pesquisa de Mestrado teve início nos deparamos com um termo que nos acompanharia até o final: *aprender a aprender*, que como já mencionamos, é um dos elementos que embasam o projeto “As Aventuras do Amarelo”. Pensávamos que se tratava de uma coisa muito pertinente e necessária no mundo de hoje. Estabelecemos ligação com uma obra já clássica nos cursos de Pedagogia/Psicopedagogia, o livro *Ensinar a Pensar* de Raths *et al.* (1977) e pensamos que do mesmo modo que se podem ensinar algumas técnicas que ajudem as pessoas a desenvolver o pensamento, achamos muito possível ensinar também estratégias que nos ajudassem a aprender. Sendo essa ideia um elemento presente na pesquisa, nos lançamos à tarefa de entender melhor o que ela significava e que sentidos ela carrega. Começamos a perceber que esse termo era controverso e gerava polêmicas. As opiniões eram quase sempre as mesmas. Os discursos se repetiam: “aprender a aprender não existe”. “este é um termo inócuo”, “não faz sentido”, “é apenas um *slogan*”.

Em outras palavras: o aprender a aprender, para muitos, representa um ideário, no caso o ideário escolanovista, e a aversão ao termo nos parecia muito mais uma negação do escolanovismo e de seus ideais e à obra de John Dewey. Pagni (2009) fez uma exposição na qual apresentou as principais interpretações do pensamento de John Dewey no Brasil e seus principais críticos. Os críticos foram divididos em três grupos: o primeiro, o dos intelectuais católicos, representados por Leonardo Van Acker. Este grupo criticava o naturalismo da obra de Dewey e o seu suposto materialismo e ateísmo. Também criticavam o protagonismo do aluno e a não afinidade de suas ideias com a sociedade brasileira. O segundo, dos filósofos analíticos da educação, representados por Mário Pires Azanha criticava a inexistência de pressupostos absolutos na pedagogia de Dewey em virtude da experiência. Criticavam a suposta primazia da experiência em relação à cognição, resultando daí certo subjetivismo. E o terceiro, o dos marxistas, representados por Dermeval Saviani. Este grupo, que segundo Pagni não corresponde a toda a tradição marxista, critica o caráter conservador da filosofia de Dewey no contexto histórico, sua suposta associação com uma visão de mundo que privilegia a

hegemonia burguesa, criticam o pressuposto político da democracia na escola e, por fim, o pressuposto pedagógico do aprender a aprender que esvaziaria os conteúdos escolares privando o acesso das classes trabalhadoras aos conhecimentos historicamente acumulados. Algumas críticas, segundo Pagni, já foram de certa forma, superadas, mas outras ainda perduram. O fato é que muitas dessas críticas não provêm de uma análise interna do pensamento de John Dewey. Por vezes, os críticos leram as críticas que já foram desenvolvidas por terceiros e apenas as reproduzem. Pagni menciona, ainda, duas críticas ao filósofo que não estão claramente enunciadas, mas que são presentes: uma, contida no texto de Hannah Arendt em que John Dewey é responsabilizado, injustamente, segundo Pagni, pela crise na educação e, outra, proveniente de estudiosos da teoria crítica que criticam o instrumentalismo filosófico de Dewey.

No entanto, autores como Cunha (2009; 2011), Pagni (2011), Moreira (2002), Jonas (2011), Biesta (2003) que realizaram estudos sobre o filósofo norte americano, nome comumente associado ao aprender a aprender e também uma grande influência do movimento da educação progressista, apontam a existência de muitas críticas às ideias de Dewey, ao pragmatismo e à Escola Nova. Contudo, para estes autores, muitas dessas críticas provêm de preconceito e falta de uma leitura aprofundada das obras do autor.

Acreditamos ser imprescindível, se quisermos de fato fazer uma discussão séria a respeito do que venha a ser aprender a aprender, discutirmos em primeiro lugar, o que é aprender. Muitos autores (BIESTA 2010, 2012) têm criticado a ênfase da aprendizagem nos discursos e práticas educacionais. Entretanto, a aprendizagem é parte constituinte da formação dos indivíduos. Aprendemos desde o primeiro instante de vida. Mas é na escola que se espera que a aprendizagem se dê de forma mais intencional e organizada.

De acordo com Waeytens, Lens e Vandenberghe (2002), o aprender a aprender tem sido utilizado como uma fórmula mágica para responder às demandas de conhecimento da sociedade atual. Entretanto, além de ser um objetivo difícil de ser atingido, não há consenso sobre sua definição e tampouco sobre sua operacionalização. Pautados em outros estudos (CANDY, 1990; GIBBONS, 1990), os autores afirmam que seu significado “varia de acordo com o significado dado à palavra aprendizagem” (p.306).

Há muitas concepções de aprendizagem e sobre o modo como ela se dá e, ainda, há muitas maneiras de entender a aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento dos sujeitos e com o processo educativo. Assim, na primeira parte deste item, procuramos trazer as contribuições de autores que nos ajudem a refletir sobre o que é aprendizagem e como ela ocorre. Faremos esta reflexão com o objetivo de ter um quadro mais claro para a análise das concepções, discursos e ideias expressas pelas professoras que participaram do projeto, além de dispor de mais elementos para compreender o conceito de autorregulação da aprendizagem. Considerando que o objetivo da pesquisa é identificar as concepções das docentes sobre autorregulação **da aprendizagem**, acreditamos que seja indispensável que apresentemos inicialmente algumas ideias sobre o que é aprender e como esse processo ocorre sob a perspectiva de autores que, ainda que de formas distintas, possuem muitos pontos de convergência quanto a essa questão. Entretanto nosso interesse recai também sobre aquilo em que diferem, pois não julgamos que todas as pessoas possuam as mesmas respostas para a questão sobre o que é aprender, ou que uma determinada perspectiva seja a correta e/ou verdadeira.

A segunda parte será destinada à discussão do termo aprender a aprender propriamente dito. Dada a falta de obras que falem especificamente sobre este conceito e, como já apontamos, considerando as críticas e polêmicas em torno de seu significado, discutiremos o aprender a aprender por meio das ideias de John Dewey, com a intenção de buscar os argumentos que o legitimam. Traremos também pesquisas que investigam as concepções de professores sobre o aprender a aprender e como ele se traduz em sala de aula por meio de suas práticas.

Por fim, no último ítem do capítulo, tentaremos sistematizar os pontos que parecem mais fundamentais sobre a questão do aprender a aprender e sua relação com a autorregulação da aprendizagem, trazendo para a discussão também a questão da autonomia.

2.3.1 Concepções de aprendizagem

Se alguém nos perguntasse: “o que é aprender?” uma resposta possível seria: “é saber alguma coisa que antes não sabíamos”. Entretanto, como nos mostra a literatura, há mais respostas para essa pergunta do que imagina nossa vã

Pedagogia. Aprendizagem não é coisa somente para pedagogos. Pode-se falar em aprendizagem no âmbito da Psicologia. Aprendizagem também é coisa para filósofo e até para médicos atualmente. Mas vamos falar de aprendizagem enquanto professores. E, como professores precisamos ter uma noção muito clara do que pode significar “aprender” e de que maneiras esse processo pode se dar. Para fazer a incursão nesse terreno tão árido traremos contribuições da Psicologia e também da Filosofia para tentar, mesmo que de forma breve, levantar alguns elementos para a reflexão sobre a aprendizagem, o conhecimento e sempre sobre a educação.

Vale comentar que a escolha dos autores, cujas ideias serão discutidas nesse item, se deu pela proximidade destes com o referencial teórico do Projeto “As Travessuras do Amarelo”. A primeira abordagem, a teoria sociocognitiva de Bandura, é base do conceito de autorregulação e de outros elementos que constituem a aprendizagem autorregulada; a segunda, a fenomenografia, nos auxiliará a analisar as concepções expressas pelas professoras participantes da pesquisa; em seguida, traremos as ideias de John Dewey que estão intimamente relacionadas com o aprender a aprender. Além disso, sua abordagem centra-se no aluno, mas não exclusivamente nele, já que ele também privilegia a comunicação e a interação entre os indivíduos e seus meios. Por fim, fazemos uma breve incursão no campo da Filosofia porque Deleuze, pelas palavras de Gallo (2012), pode nos dar um olhar diverso para a aprendizagem.

A primeira abordagem, a teoria da aprendizagem social, que mais tarde passou a ser chamada de teoria cognitiva social foi desenvolvida por Albert Bandura, psicólogo canadense, a partir dos anos de 1960.

Nesta perspectiva de aprendizagem, o indivíduo não é dirigido nem por forças internas nem pelas influências externas, mas por um processo contínuo de interação recíproca entre o seu comportamento e suas condições de controle (BANDURA, 1971). A teoria da aprendizagem social supera a visão behaviourista de que a aprendizagem é resultado apenas de respostas a estímulos controlados externamente e que as causas do comportamento humano não são encontradas no indivíduo e sim no meio em que vivem.

Ela dá ênfase ao papel dos processos simbólicos, vicariantes e autorregulatórios e, principalmente, ao papel da observação no processo de aprendizagem. Bandura (1971), afirma que a capacidade cognitiva superior do homem é outro fator que ajuda a explicar não apenas como ele é afetado pelas suas

experiências, mas também a direção que suas ações seguirão no futuro. Ele escreve:

as pessoas podem representar as influências externas simbolicamente e depois usar tais representações para guiar suas ações; elas podem resolver problemas simbolicamente sem ter que executar as várias alternativas; e elas podem prever as prováveis consequências das diferentes ações e alterar seu comportamento adequadamente (BANDURA, 1971, p.2-3 tradução livre).

Bandura (1971) também argumenta que os indivíduos têm a capacidade de criar influências autorregulatórias, controlando em certa medida o seu comportamento.

Assim, a aprendizagem, nesta perspectiva, pode ocorrer por meio da experiência direta do indivíduo ou por meio da modelação. Na primeira, a aprendizagem é governada pelo sistema de punição e recompensa. O indivíduo experimenta consequências favoráveis ou desfavoráveis as suas ações e depois pode proceder a escolha do comportamento mais eficiente para uma dada situação futura¹⁵. Entretanto, tal escolha não é automática ou simplesmente resultado direto das consequências advindas das ações. A cognição dos indivíduos desempenha um importante papel nesse processo. Segundo Bandura (1971), no curso da aprendizagem, as pessoas não apenas executam ações, mas observam as diferenças resultantes delas. Esse *feedback* fornece informações que lhes permite formular hipóteses sobre os comportamentos que tem mais chances de ser bem sucedidos. E essas hipóteses servem como um guia para as ações futuras.

Bandura (1971) argumenta que se a aprendizagem fosse baseada somente nesse processo de consequências punitivas ou recompensadoras, aprender seria muito trabalhoso. Assim, ele defende que a aprendizagem é, em grande parte, fruto da observação do comportamento dos outros.

A teoria da aprendizagem social presume que as influências da modelação produzem a aprendizagem, principalmente por meio de sua função informativa e que, os observadores adquirem, especialmente, representações simbólicas das atividades modeladas ao invés de apenas associações estímulo-resposta específicas (BANDURA, 1971, p.6)

¹⁵ Mais adiante, quando trazemos Dewey para a discussão sobre o que é aprender, essa ideia também aparece, segundo o nosso entendimento, quando ele fala da questão da tentativa e do erro. Isso nos dá indícios de alguns aspectos de similaridade entre as perspectivas..

O autor afirma que a aprendizagem por meio do modelo é regida por quatro subprocessos interrelacionados: processos de atenção, processos de retenção, processos de reprodução motora e processos motivacionais e de reforçamento. Uma pessoa que observa não aprende por si só. Ela precisa reconhecer as características do comportamento modelo. E isso requer atenção. Além de ter atenção, o indivíduo precisa ter a capacidade de memorizar tais comportamentos (retenção). Isso está intimamente relacionado com a capacidade de imitar. Um exemplo disso é o caso de aprender a tocar um instrumento musical. Claro que há atividades que são mais facilmente aprendidas por meio do modelo e da observação, como a que acabamos de citar, mas isso não significa que este tipo de aprendizagem não possa ocorrer em outros domínios. Quanto de atenção e memória (e por que não dizer imitação?) não são necessárias para que alguém, gradativamente, vá dominando a arte de tocar um instrumento? No universo educacional, palavras como “imitar” e “treinar” tornaram-se termos “aversivos” até mesmo proibidos, comprometendo assim o entendimento do conceito de modelação.

Bandura, Azzi e Polydoro (2008) destacam alguns pontos importantes para a compreensão do conceito de modelação e apontam quatro concepções errôneas a respeito desse conceito e que estão intimamente ligadas aos processos supracitados. A primeira é a de que ela seria contrária à criatividade. Sobre isso escrevem:

Quando expostos a modelos que diferem em seus estilos de pensamento e de comportamento, observadores raramente criam seus padrões de comportamento com base em uma única fonte e não adotam todos os atributos, mesmo de seus modelos preferidos. Pelo contrário, os observadores combinam diversos aspectos de diferentes modelos em novos amálgamas que diferem das fontes modeladas por um modelo individual (Bandura, Ross e Ross, 1963). Assim, dois observadores podem criar novas formas de comportamento inteiramente por meio da modelação, misturando seletivamente características distintas dos diferentes modelos (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008, p. 19)

Outro erro, segundo os autores, é supor que modelação pode ser entendida como imitação, por promover um mimetismo de resposta. Quando os indivíduos apreendem os princípios que regem os comportamentos observados, eles podem utilizá-los para produzir outros comportamentos diversos, adequando-os a novas circunstâncias. Acompanhando uma pessoa ao longo de seu aprendizado de um determinado instrumento musical, quanto de observação, memorização e imitação, -

podemos perguntar- não são necessárias inicialmente até que ela tenha o domínio da técnica, para só depois então poder executar com perfeição, improvisar, criando assim, seu estilo próprio de tocar?

Outra visão errônea sobre a modelação, apontada pelos autores, é a de que ela não permite que habilidades cognitivas sejam construídas “porque os processos de pensamento são encobertos e não se refletem de maneira adequada em ações modeladas, que são os produtos finais das operações cognitivas” (p.20).

Voltando aos subprocessos que constituem a aprendizagem pela observação é necessário que os observadores possuam, além de atenção e memória, também habilidades, físicas ou simbólicas, para (re) produzir comportamentos. Pode acontecer de possuírem as “habilidades” simbólicas, mas não as físicas, as quais deverão desenvolver a partir da modelação e da prática.

Por fim, os indivíduos podem possuir atenção, memória e habilidades necessárias, mas a aprendizagem pela modelação necessita ainda de um ingrediente importante que envolve os processos motivacionais e de reforçamento. “Quando incentivos positivos são fornecidos, a aprendizagem por observação que permanecia previamente não manifesta, é prontamente traduzida em ação” (BANDURA 1965 apud BANDURA, 1971, p.8 tradução nossa).

Além desses aspectos, que estamos apresentando de forma sucinta pontuando apenas algumas características da aprendizagem social que nos auxiliem na discussão que iniciamos neste capítulo, a abordagem da teoria social cognitiva também valoriza a agência dos sujeitos. Ser agente significa:

influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão as pessoas são auto-organizadas, próativas, auto-reguladas e auto-reflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008, p.15).

A agência compreende diversas características: intencionalidade, antecipação, auto-reatividade, auto-reflexão. E embora essas sejam características individuais dos sujeitos a agência humana não é apenas individual. Bandura, Azzi e Polydoro (2008) apresentam um modelo triádico da agência humana que compreende a agência individual, a agência delegada e a agência coletiva. A agência individual diz respeito à própria ação dos sujeitos a fim de influenciar o modo como vivem. A agência delegada seria uma forma por meio da qual os

indivíduos buscam os resultados que desejam, fazendo com que pessoas que tenham influência possam agir em seu favor. Já a agência coletiva se baseia na crença de que as mudanças em nossa vida também podem ser obtidas por meio do esforço coletivo, na crença da capacidade do grupo. Essa visão nega os dualismos que opõem a autonomia e a interdependência, o individualismo e o coletivismo.

Nesse sentido, podemos concluir que aprender, nesta perspectiva, quer dizer olhar para o meio, estar mergulhado na cultura, observar os outros e seus comportamentos e agir, mas ao mesmo tempo é fazer um movimento de olhar para dentro, fazendo conexões entre os comportamentos observados, suas consequências e o próprio comportamento que empregamos, intencionalmente, nas circunstâncias específicas de nossa vida.

Uma segunda possibilidade de compreender a aprendizagem é através da fenomenografia. Segundo Freire (2009), para a fenomenografia, o conhecimento é resultado de uma construção da qual o aluno é o centro. Cabe a ele decidir sobre seus processos. Seu pensamento resulta de um trabalho reflexivo e da remontagem de suas percepções, concepções, de sua ação no mundo e da interação com os outros. A fenomenografia comunga também com a fenomenologia na medida em que toma o conhecimento como algo que parte do interior e não do exterior. Investiga a experiência que as pessoas têm da e na realidade, a experiência vivida e o modo como representam os fenômenos. A tarefa da fenomenografia é descrever as várias representações da aprendizagem de modo a refletir sobre esse fenômeno e poder interferir na qualidade do que se aprende.

A fenomenografia é um modelo qualitativo de investigação e está preocupada com as representações pessoais expressadas pelo discurso e pela linguagem. Teve início com Ference Marton, um psicólogo educacional sueco, ao realizar um estudo com um grupo de estudantes no qual eles deviam ler um artigo e depois responder perguntas para revelar o entendimento deles sobre o que tinham lido (FREIRE, 2009).

De acordo com a fenomenografia, há duas formas de conceber o fenômeno da aprendizagem:

- 1) como aquisição mecânica de conhecimento, o que corresponde a uma concepção quantitativa, caracterizada por atividades de memorização, recolha e acúmulo de informação para usar em avaliação.

2) como compreensão do conhecimento, o que corresponde a uma concepção qualitativa, caracterizada por atividade estratégica, baseada na construção e compreensão do conhecimento por meio de abstração, interpretação e do relacionamento do conhecimento formal com a realidade.

Assim os estudantes com uma concepção quantitativa, estudariam para a escola, enquanto os estudantes que têm concepção qualitativa, para a vida.

Segundo Freire (2009), pesquisas recentes mostram que há outras concepções de aprendizagem como a concepção intermediária que se insere entre a quantitativa e a qualitativa e que concebe a aprendizagem como memorização voltada para a compreensão e a concepção comunitária, mais social e coletiva, que vê a aprendizagem como uma obrigação em relação à comunidade.

Marton e colaboradores, conforme Freire (2009) nos apresenta, sistematizaram as concepções de aprendizagem em seis categorias:

- aumento de conhecimento - aprender é um processo de aquisição e armazenamento de conhecimento;
- memorização e reprodução - aprender é reter informação;
- aplicação- aprender é aplicar o que foi armazenamento;
- compreensão - aprender é compreender significados ou desenvolver a concepção sobre algo;
- reinterpretação - aprender representa uma mudança de concepção;
- mudança pessoal - aprender é uma mudança de concepção sobre fenômenos mas pode ser também mudança pessoal.

A teoria fenomenográfica nos mostra que a aprendizagem é um processo multifacetado e que envolve muitas competências: memorizar, reproduzir e mudar. E que para além de sua dimensão de processo neuropsicológico, a aprendizagem tem uma dimensão afetiva, social e subjetiva, dadas as diferentes concepções e percepções dos sujeitos.

A terceira abordagem que nos ajudará na discussão sobre o que é aprender é a de John Dewey. No decorrer da pesquisa não foram poucas as vezes em que nos deparamos com textos em que se fazia menção ao filósofo norte americano, de forma direta ou indireta, tanto no que diz respeito ao conceito de autorregulação quanto em relação à questão do aprender a aprender.

John Dewey é por muitos considerado um grande teórico da aprendizagem. Biesta e Burbules (2003) definem a teoria de Dewey como uma teoria da aprendizagem experimental. Eles entendem a aprendizagem em Dewey como um processo de transação coordenada entre os indivíduos e seu meio. Quando por meio desse processo as predisposições para agir dos indivíduos se tornam mais focadas e específicas pode-se dizer que ele aprendeu (BIESTA, BURBULES, 2003). O conceito de experiência ocupa um lugar central na teoria deweyana. De acordo com Dewey (1916/2009) a experiência é mais do que mera atividade. Ela só pode ser considerada de fato experiência se a compreendermos em seu aspecto ativo, em que o indivíduo age sobre alguma coisa e em seu aspecto passivo, em que após agir sobre as coisas e fazermos algo, sofremos as consequências dessa ação. Dewey (1916/2009, p.77 tradução livre) exemplifica:

“Não é experiência quando uma criança simplesmente põe o dedo numa chama; é experiência quando o movimento é conectado à dor que ela sofre como consequência. Dali em diante colocar o dedo na chama significa uma queimadura”.

Para ele, aprender é ser modificado pela ação que executamos; é quando seus efeitos ou consequências produzem um significado e influenciam as experiências futuras. Aprender tem relação com o antes e o depois das experiências. Por isso atividades por si só não podem ser consideradas experiências, pelo menos não no sentido deweyano do termo. O que está em jogo, não é a experiência em si, mas a qualidade ou o valor dela. Dewey (1916/2009, p.77) afirma: “Sob tais condições, **fazer** torna-se uma tentativa; um experimento com o mundo para entender como ele é; nossa submissão torna-se instrução - descoberta da conexão entre as coisas”¹⁶

O conhecimento, nesta perspectiva, é de acordo com Biesta um modo de experiência que ‘suporta’ a ação e que nos ajuda a apreender a relação entre nossas ações e suas consequências. Sobre isto ele escreve:

É por causa disto que o conhecimento pode nos ajudar a obter mais controle sobre nossas ações, pelo menos, mais do que no caso da tentativa e erro cegos. É importante ver que ‘controle’ aqui não significa domínio

¹⁶No original lê-se: *Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction — discovery of the connection of things.*

completo, mas a habilidade de planejar e dirigir nossas ações inteligentemente (BIESTA, 2013, p.7 tradução livre).

A aprendizagem para Dewey é, então, um processo de tentativa e erro, mas com a intervenção da reflexão, nossas ações podem se tornar mais inteligentes¹⁷.

Dewey entende ainda, que a educação é um processo comunicativo, por excelência. Escreve ele: “A comunicação é um processo de compartilhar experiências até que estas se tornem um bem comum. Ela modifica a disposição das partes que dele participam” (DEWEY, 1916/2009, p.8).

Se a educação é, de forma mais abrangente, um processo comunicativo, a aprendizagem (como parte constituinte do processo educativo) o é também. E aqui chegamos a nossa última abordagem na tentativa de definir o que é aprender.

Gallo (2012) faz interessante análise sobre as dimensões do aprender partindo da questão sobre a possibilidade de aprender algo que não tenha sido intencionalmente ensinado. Em outras palavras, o autor parece buscar discutir se é possível controlar a aprendizagem e se ela está incondicionalmente atrelada ao ensino intencional. Como ponto de partida, toma o livro de Clarice Lispector, *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres*, em que a autora narra o envolvimento de Lori, uma professora primária com um professor de Filosofia, Ulisses. Numa das últimas passagens do livro Lori diz à Ulisses: “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. Gallo (2012), então, questiona como é possível aprender aquilo que não foi ensinado. Para responder à questão, o autor se apoia em Gilles Deleuze, cujos escritos, embora não sejam voltados para a educação permitem, segundo Gallo (2012), elaborar uma “quase teoria” do aprender. Trata-se, na verdade, de duas obras: a primeira, *Proust e os Signos* e a segunda, *Diferença e Repetição*. Na primeira, segundo Gallo (2012) Deleuze discute a teoria dos signos e caracteriza o aprender como um encontro com os signos. Ele desloca o foco da emissão dos signos (ensinar) para o encontro com eles (aprender).

Na análise de Gallo (2012) Deleuze nos coloca em um terreno de incertezas, pois dentro desta perspectiva, não temos como controlar o que é aprendido e nem como. A única certeza é a de que aprendemos com alguém. Deleuze (2003, *apud* Gallo, 2012, p. 4) argumenta:

¹⁷ No próximo item voltamos a essa questão de forma um pouco mais detalhada.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

Diferentemente da concepção platônica em que, de acordo com Gallo (2012) aprender está relacionado com reconhecimento, isto é, com o reconhecimento, o encontro com aquilo que já possuíamos, mas não sabíamos, em Deleuze aprender é o encontro com algo novo, uma situação problemática que nos faz pensar. Gallo (2012) afirma que para o filósofo francês, o pensamento não é natural. Ele é sempre originado a partir de um problema.

Gallo (2012) destaca que aprender, do ponto de vista platônico, é apossar-se de um saber, sendo desta forma possível quantificar, medir e controlar o aprendido. O foco está no produto. Com Deleuze, aprender torna-se algo difícil de planejar, medir, quantificar. Não está nas mãos do professor, não é possível controlar. O importante, nesse caso é o processo, a passagem do não saber para o saber e não o produto em si. Nas palavras de Gallo (2012, p.5) Deleuze defende que:

a aprendizagem está mais bem representada pelo rato no labirinto (que aprende com sua errância, sem nunca achar uma saída) do que pelo filósofo que saiu do fundo da caverna, que coloca ênfase no saber, não no processo do aprender. E se o que importa é o processo, vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com essa passagem. Então, como e qual o sentido de se quantificar o acontecimento aprender?

Outro aspecto salientado por Gallo, na *quase teoria* do aprender de Deleuze, é a questão do fazer *com* o outro e não *como* o outro. Diz Deleuze (2006 *apud* GALLO 2012, p. 5):

nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Já discutimos, no ítem sobre a autorregulação da aprendizagem, a importância do modelo. Não se pode negá-la. Mas dissemos também que o modelo, por si só, não basta. O que nos interessa aqui é a ideia de que não se aprende apenas por observação ou por imitação. A criança pode perfeitamente escrever palavras, copiar da lousa, fazendo a mais bonita caligrafia, entretanto, não significa que saiba escrever. Podem-se executar passos de dança, observando outras pessoas, mas reproduzir tais passos não é o mesmo que saber dançar. Deleuze dá como exemplo o aprender a nadar. Sobre isso Gallo (2012, p.6) escreve:

Aprende-se a nadar quando o corpo do aprendiz entra em sintonia com os signos da água. De nada adianta “fazer como” um instrutor, um professor de natação; é perfeitamente possível saber representar e reproduzir todos os gestos de um nadador e não saber nadar. Se o aprendiz não se lançar à água, se misturar com ela, se deixar ser levado por ela para, no próprio movimento, ser capaz de entrar em sintonia com a água, ele não terá aprendido. Um aprendiz aprende a nadar fazendo com, fazendo junto com o professor, não apenas fazendo como ele, o imitando. O exemplo do aprender a nadar permite a Deleuze afirmar que *“toda educação [é] alguma coisa amorosa, mas também mortal”* (2006, p. 48); não se aprende a nadar a não ser desenvolvendo um amor pela água, mas este amor é, ao mesmo tempo, um constante risco de morte. E, segundo o filósofo, isso se estende para qualquer processo educativo.

Se aprender é, então, um encontro com os signos, esse encontro não há de ser igual para todos e é justamente isso que Gallo (2012) nos diz. Os signos não nos afetam todos da mesma forma. O efeito produzido por eles não será igual para todos e é por isso que Gallo concluiu que, numa sala de aula, embora o professor seja o mesmo para todos e diga as mesmas coisas a todos, múltiplas aprendizagens ocorrerão a seu próprio modo e a seu tempo porque cada indivíduo é único e produz respostas também únicas.

A esta altura, pode-se perguntar se ao dialogar com Gallo e Deleuze não estamos indo contra a ideia de aprender a aprender e autorregular a aprendizagem, já que Deleuze nos deixa incertezas e como Gallo (2012, p.5) escreve: “Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um”. Entretanto, acreditamos que a análise de Gallo traz, pelo menos, dois elementos importantes para a nossa reflexão. O primeiro, a importância dos signos que emitimos enquanto professores. O que dizemos? Como dizemos? Que escolhas fazemos em relação ao espaço da sala de

aula? Quais problemas propomos aos alunos? Além disso, quanto atentamos para os efeitos daquilo que fazemos e dizemos a nossos alunos? Costuma-se dizer: “atirei no que vi e acertei no que não vi”. Essa frase talvez resuma aquilo que Gallo (2012) procurava entender. O processo de ensino pode ser intencionalmente organizado e sistematizado, mas seus efeitos são sempre homogêneos e previsíveis? A relação de causa e efeito, nesse caso, é sempre algo que está dentro do esperado? É certo que a toda ação segue uma reação, mas a reação é sempre em resposta àquilo que intencionalmente e explicitamente almejamos ensinar?

O segundo elemento diz respeito à necessidade de considerarmos, de fato, e não apenas no discurso, as diferenças entre os alunos. Concordamos com Gallo (p. 9) quando ele afirma:

A questão, afinal, é se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando. “Educação para todos” não significa, necessariamente, a *mesma* educação para todos. Que todos tenham acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças.

Em nosso entendimento isso não significa que o professor precisa criar práticas diferentes para cada tipo de aluno, mas o seu olhar é que precisa ser flexível para perceber por que determinada experiência levou um ao desenvolvimento de um saber, de uma atitude ou de uma habilidade enquanto para outro, ela nada afetou. É como se o professor desse pistas que, se seguidas pelo aluno, o conduziram a um lugar. Porém, as pistas dadas pelo professor são interpretadas pelos alunos de maneira singular, de modo que o aluno, por vezes, toma um caminho que o leva a outro lugar, que não aquele esperado. Entretanto, daquele lugar é possível chegar ao primeiro, àquele pensado pelo professor, bastando que se reconfigure o plano estabelecido e que se reelaborem as pistas que conduzirão ao lugar. O professor dá as pistas, mas quem caminha é o aluno. O encontro com o mundo e com o caminho é experiência única do aluno. Cabe a ele estar atento a esse caminhar, aprendendo a melhor forma de fazer o percurso, e de decidir quando parar, quando avançar, quando é necessário apertar o passo e quando é necessário ir mais devagar.

Por fim, cabe ao professor, emprestando as palavras de Gallo (2012, p.9)

ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira.

Em suma, as concepções de aprendizagem, conforme vimos brevemente, variam bastante. Elas dependem dos fundamentos epistemológicos de quem as formula e também de seu contexto, de sua formação, do lugar de onde falam.

Acreditamos que, à semelhança do que Biesta considera ser a grande questão a ser perseguida, quando se pensa em educação, em relação à aprendizagem pensamos que o importante é não apenas concebê-la enquanto processo, mas também enquanto conteúdo e propósito. Sobre isso, Biesta (2012, p.11-12) nos diz:

Talvez o modo mais rápido de deixar claro o meu ponto é dizer que para mim o propósito da educação não é que as crianças e alunos aprendam, mas que eles aprendam alguma coisa e que eles o façam com referência a fins particulares. Um problema principal com a linguagem da aprendizagem é que ela é uma linguagem de processo, mas não uma linguagem de conteúdo e propósito. Assim, educação nunca é somente sobre aprender, mas é sempre sobre a aprendizagem de algo por fins particulares.

Apesar de crítico da aprendizagem, enquanto objetivo único a ser perseguido por educadores, dialogamos com Biesta por também acreditar que a aprendizagem e a busca pela autonomia e por indivíduos autorregulados nunca pode vir isolada, sem considerar a pergunta: para quê?

2.3.2 Aprender a aprender: buscando conceitos

Este termo é geralmente atrelado à Escola Nova e ao construtivismo. Enfatiza o papel ativo do aluno em contraste à pedagogia tradicional em cujo centro estava a figura do professor como detentor de conhecimento restando ao aluno um papel de coadjuvante, a quem caberia receber, por transmissão, o conhecimento já pronto. Em nossas buscas e leituras não encontramos uma obra que nos diga com precisão a origem deste conceito. Fazendo uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES tendo como descritor o termo “aprender a aprender”, foram encontrados mais de 900 registros. Entretanto, fazendo uma rápida análise dos 200 primeiros

trabalhos, considerando apenas o título, foram encontradas apenas três pesquisas com esta temática. A maioria dos trabalhos versa sobre aprendizagens relacionadas a diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Química, Língua Estrangeira) e em diversos ambientes, com diferentes grupos étnicos e, ainda, sobre aprender a ensinar.

No entanto, nos poucos textos encontrados e consultados, a origem do aprender a aprender remete sempre ao período da Escola Nova e ao construtivismo e, como já mencionamos, as posições são sempre muito polarizadas. Optamos, assim, por circunscrever nossa discussão sobre o aprender a aprender a partir do diálogo com as ideias de John Dewey, contidas em especial nas obras *Experiência e Educação* e *Democracia e Educação* e também as análises feitas por Gert Biesta sobre os pontos da obra deweyana que têm relação com este trabalho. Também não poderíamos deixar de mencionar o famoso *Relatório Jacques Delors, da UNESCO (1998)*, em que são apresentados, dentre outras coisas, os quatro pilares para a educação, sendo um deles, o aprender a conhecer, que em nosso entender está alinhado com o aprender a aprender.

A grande dúvida, da qual também partilhamos, é tentar entender como se pode aprender a aprender. Pode um indivíduo ter tal controle ou competência? Nossas leituras sobre a autorregulação da aprendizagem foram abrindo algumas possibilidades de compreensão. Se retomarmos as ideias sobre metacognição e as estratégias de autorregulação poderemos ter alguma ideia de como aprender a aprender pode ser possível.

O que está em foco, tanto nos processos autorregulatórios, quanto no aprender a aprender é a centralidade (mas não exclusividade) do papel ativo do indivíduo em seu processo de aprendizagem. Entretanto, isso não significa excluir o outro desse processo, porque conforme vimos, sob o ponto de vista de quaisquer uns dos referenciais trazidos para a reflexão sobre o que é aprender e como se aprende, podemos notar que há sempre a necessidade do outro nesse processo. Assim, uma questão que se pode levantar é se é mais importante aprender por transmissão ou descobrindo por si mesmo. Entretanto, alguns assuntos e conteúdos só podem ser aprendidos por meio da transmissão social; outros se prestam melhor à experimentação e atividade do sujeito. O que se valoriza, em ambos os casos, é a autonomia do indivíduo, sua iniciativa e capacidade para mobilizar conhecimentos já existentes e habilidades para buscar informações e aprender. Tanto para “receber”

quanto para “experimental” acreditamos ser necessário ter consciência dos processos cognitivos inerentes ao sujeito, que auxiliam tanto a compreender informações e/ou conhecimentos que nos são transmitidos quanto agir sobre os objetos e sobre o mundo, buscando respostas para nossas perguntas. Ficamos com essas questões levantadas por Dewey (1976, p.15):

Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido o modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle puderam desenvolver para o controle da vida? Quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado e ficando “condicionados” para apenas lerem sumária e ocasionalmente?

As reflexões de Dewey nos levam a indagar sobre o lugar da transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente em oposição à atitude investigativa do indivíduo que empreende esforços para aprender a aprender. O processo é mais importante que o produto? Há uma supremacia do método científico em detrimento dos conhecimentos acumulados historicamente?

Que os conhecimentos acumulados historicamente são importantes, isto é fato, mas eles não precisam ser dados aos alunos “em doses de colher” (DEWEY, 1976, p.86). Dewey argumenta que a maioria dos conhecimentos que a escola deseja transmitir resultou de descobertas científicas, investigações que, sem dúvida, nasceram de um problema. Diz ele que a vida das crianças, seja no campo ou na cidade, não acontece sem que estejam imbricados nela processos químicos e físicos gerados pela ciência: andar de automóvel, fazer uma refeição, tomar banho. Assim, Dewey (1976) considera fundamental que a ciência seja apresentada à criança a partir de sua relação com a vida cotidiana. Ele escreve: “A adesão a este método não só constitui a via mais direta para a compreensão da própria ciência, como é também o mais seguro caminho para a compreensão dos problemas econômicos e industriais da sociedade presente” (DEWEY, 1976, p.82).

Não se trata de menosprezar, em nosso entender, a herança cultural, os conhecimentos historicamente produzidos. Parece-nos tratar-se apenas de mudar o foco: é partir da experiência do aluno para levá-lo até a ciência. O método científico, de acordo com Dewey (1976), dá importância às ideias. Qualquer ação parte, em

primeiro lugar, de ideias ou hipóteses. Enquanto hipóteses, essas ideias não são verdades absolutas, pois precisam ser testadas. Depois de testadas e comprovadas elas não mais precisam de questionamento, basta aceitá-las. Ou seja, ensinar, tendo como referência o método científico, é em outras palavras, um modo de levantar ideias sobre as coisas, questionar essas ideias, operar com elas, experimentá-las e observar as consequências de sua aplicação. Isso envolve, além da observação, a reflexão, a descrição, a sumarização e reelaboração daquilo que foi experimentado, competências importantes a se desenvolver com vistas a formar indivíduos que tenham criticidade e autonomia de pensamento. Dito isso, nos parece claro que aprender a aprender está ligado a ideia de ter uma postura investigativa em relação ao ato de aprender.

Colocar a centralidade e a responsabilidade da aprendizagem nos alunos pode levar a uma desvalorização do ensino e do professor, já que cada indivíduo pode por si próprio, aprender. Qual seria então o lugar do professor nesse processo de aprender a aprender?

Para nós, o que cabe ao professor é a clareza que este deve ter do seu trabalho. É a clareza de quais encontros precisa promover entre as crianças e seu meio para que, agindo sobre ele, suas experiências possam provocar sentidos e a emergência de significados. A experiência por si só não gera conhecimento e nem a ação. É preciso que haja ação e reflexão. O conhecimento é também ação, algo que fazemos e não algo que está escondido em algum lugar dentro da nossa mente (BIESTA, 2013).

Biesta (2013) considera a teoria de Dewey - ao contrário do que é comumente postulado - uma teoria centrada na comunicação. A posição deweyana é geralmente associada às pedagogias ativas e centradas no aluno. Mas concordamos com Biesta quando ele coloca a comunicação como o centro da educação pensada pelo filósofo norte-americano. O próprio Dewey (1916/2009) escreveu:

A sociedade não apenas continua existindo pela transmissão, pela comunicação, mas pode-se dizer que ela existe na transmissão, na comunicação. Há mais do que um laço verbal entre as palavras *comum, comunidade e comunicação*. Os homens vivem em uma comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e comunicação é o modo pelo qual eles vêm a possuir coisas em comum. O que eles devem ter em comum, de modo a formar uma comunidade ou sociedade, são objetivos, crenças, aspirações, conhecimento- um entendimento comum-(...) Tais coisas não podem ser passadas fisicamente de um para outro, como tijolos; elas não podem ser compartilhadas como as pessoas compartilham uma torta,

dividindo-a em em pedaços físicos. A comunicação que garante a participação em um entendimento comum é a que assegura disposições emocionais e intelectuais semelhantes - como formas de responder às expectativas e exigências (DEWEY, 1916/2009, p.5-6 tradução livre).

Dewey (2009) concebe a verdadeira comunicação como um processo de mudança de atitude, de assimilar algo da experiência do outro. Nesse sentido, o ato de ensinar é um ato comunicativo por excelência. Assim também como o de aprender, em que nos comunicamos conosco e com o mundo.

Portanto, aprender a aprender nos parece possível, na medida em que assim o forem o agir, o pensar e o comunicar.

O “aprender a aprender” aparece também no famoso relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Os trabalhos desenvolvidos por essa comissão se iniciaram em 1993 e foram concluídos em 1996. No Brasil, o relatório foi publicado em 1998, com o apoio do Ministério da Educação.

Neste documento, são sintetizados os resultados do estudo realizado por especialistas de diversas partes do mundo, cuja finalidade era pensar a educação que se desejava para o século XXI. Os elementos mais apontados por ele são os quatro pilares sob os quais deveria se organizar toda a educação - aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros e aprender a conhecer. Por aprender a conhecer deve-se, segundo o documento, entender a aquisição de instrumentos que possibilitem o conhecimento, como um meio e também como um fim. É preciso ensinar aos alunos a agir com método, a fim de que possam conhecer os caminhos para descobrir e aprender. Isto não significa que aprenderão sozinhos apenas e que esse conhecimento é mais significativo do que aquele que recebemos por transmissão. Imaginemos tempos remotos, em que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade ainda não chegava, em quantidade, ao que é hoje. Como se deram as grandes descobertas? Como agiram cientistas, filósofos, astrônomos, num tempo em que a educação escolar não se configurava da mesma forma que hoje? De que ferramentas dispunham para empreender projetos que os levaram a tantas descobertas?

O discurso recorrente na academia brasileira, segundo alguns autores (MALANCHEN, MULLER, SANTOS, 2012; DUARTE, 2001) é a de que as políticas públicas educacionais, a pedagogia, a formação de professores estão dominadas

pelo aprender a aprender, mas se tal fosse verdade, estaria o país na situação em que se encontra hoje, tomando como base os índices e resultados de avaliações em larga escala, de âmbito nacional e internacional? Uma formação e um ensino voltado para o *aprender a aprender* teria consequências tão desastrosas?

Waeytens, Lens e Vandenberghe (2002) discutem em um artigo as diferentes interpretações dadas, por professores, ao aprender a aprender. Apoiados nos estudos de Hounsell (1979), eles consideram que tais concepções estão ligadas à distinção proposta por ele, entre uma concepção ampla ou restrita do termo. A diferença entre uma visão mais ampla e uma limitada sobre o aprender a aprender depende dos objetivos que se desejam atingir. Uma interpretação limitada foca em habilidades, técnicas e estratégias. Uma visão mais ampla considera o aprender a aprender como algo que vai além da aquisição de certas técnicas para atingir objetivos pontuais.

Uma concepção (a limitada) tende a enfatizar a aquisição de habilidades e preocupa-se com meios e técnicas; a outra ('aprender a aprender' num sentido amplo) tende a enfatizar uma consciência de propósitos e está preocupada com os fins e com as relações dos indivíduos com esses fins (HOUNSELL, 1979, p. 461 *apud* WAEYTENS, LENS e VANDENBERGHE, 2002, P.308).

Apoiados em Van den Houte (1992), Waeytens, Lens e Vandenberghe (2002) nos mostram que os professores utilizam o aprender a aprender de três maneiras diferentes: a primeira, como suporte para melhorar o desempenho dos alunos nas provas e exames, ou seja, os professores querem ajudar seus alunos a obterem melhores notas; a segunda, como um modo de remediar problemas de aprendizagem e a terceira, com a função de ensinar os alunos a processar novas informações e a resolver problemas. Neste caso, os professores desejam que seus alunos estejam, de fato, interessados naquilo que estudam e que gostem de aprender.

Assim, Waeytens, Lens e Vandenberghe (2002) conduziram uma pesquisa na qual buscavam identificar as concepções de 53 professores do ensino fundamental II (7º, 8º e 9º anos) sobre o aprender a aprender e sobre como implementá-lo em sala de aula. Como a matéria ensinada também pode criar um contexto que pode influenciar as concepções dos professores (STODOLSKY, 1993 *apud* WAEYTENS, LENS e VANDENBERGHE, 2002), os autores escolheram para a amostra 26 professores que ensinavam Matemática e 27 que ensinavam a língua materna, que

no caso era o holandês. A pesquisa, qualitativa e baseada em métodos fenomenológicos, segundo os autores, utilizou entrevistas semiestruturadas como método para coleta de dados. A entrevista começava com a afirmação: “Dizem que os professores têm duas tarefas: ensinar aos alunos o que eles precisam saber (dar informações) e ensinar aos alunos como processar essas informações de forma a possibilitar que eles mesmos adquiram conhecimento”, a qual os professores tinham que comentar, apontando a tarefa que consideravam ser a mais importante e dizendo quanto tempo eles destinavam ao “aprender a aprender” em sua sala. Os professores também foram questionados a respeito do tempo que dispunham para ensinar os alunos a aprender e sobre como o aprender a aprender era implementado.

A hipótese dos pesquisadores era a de que eles iriam encontrar grupos de professores com uma visão ampla (professores que atribuem ao aprender a aprender uma função desenvolvimental) e professores com uma visão restrita do aprender a aprender (que atribuem ao aprender a aprender uma função remediadora ou de suporte).

Dos 51 professores (dois foram excluídos por não utilizarem o aprender a aprender), 36 apresentavam uma concepção restrita do aprender a aprender e 15 uma concepção ampla. Dos professores que apresentaram uma concepção restrita, 22 atribuíram ao aprender a aprender uma função de suporte. Para eles, o termo se reduz a dicas e conselhos para ajudar os alunos na preparação para provas. 14 professores, por outro lado vêem o aprender a aprender como um ‘remédio’, uma forma de resolver problemas de aprendizagem. Os autores afirmam ter sido, muitas vezes, difícil fazer a distinção entre uma função de suporte e uma remediadora, mas tanto em uma quanto em outra os professores atribuem ao aprender a aprender um papel secundário, o vêem como um meio para atingir um fim e não um objetivo a ser alcançado. Os professores com uma concepção restrita do aprender a aprender consideram a aprendizagem como um processo em que o professor transfere tanta informação quanto for possível ao aluno. O professor está no controle e o aluno não é capaz de organizar suas atividades de aprendizagem. De forma geral, os professores que compartilham dessa concepção acreditam que o aprender a aprender é algo para aprendizes muito jovens e fracos. Os alunos mais inteligentes não precisariam do aprender a aprender e sozinhos encontram meios de organizar seu material para estudo.

Já para os professores com uma concepção ampla do aprender a aprender e que, portanto atribuem a ele uma função desenvolvimental, “mais importante não é a acumulação de informação, já que os alunos podem encontrá-la em qualquer lugar, mas que eles aprendam a trabalhar com *insight* e possam usar seus cérebros”(WAEYTENS, LENS e VANDENBERGHE, 2002, p.316). Os professores deste grupo consideram o aprender a aprender algo importante e vêem o processo de aprendizagem como algo compartilhado, mas ‘guiado’ pelo professor que dá oportunidades para que os alunos explorem e tentem descobrir as coisas por eles próprios. O aluno é visto como um sujeito capaz de se responsabilizar em parte por seu processo de aprendizagem e de processar o material de aprendizagem de forma independente. Por fim, o aprender a aprender é considerado por estes professores como um processo pessoal de crescimento:

...há sempre o fato de que alguns têm que escrever enquanto outros têm que falar em voz alta. Não é possível tratar a classe toda de forma igual. Eu sempre digo a eles para procurarem por si mesmos. Eu posso dizer que o que eu penso é fácil, mas outra criança não tem que concordar com isto (WAEYTENS, LENS e VANDENBERGHE, 2002, p.317).

No estudo, a maioria dos professores demonstrou possuir uma concepção restrita do aprender a aprender e isso talvez se deva, segundo Waeytens, Lens e Vandenberghe (2002), ao conflito provocado entre os objetivos desejados e o contexto geral da sala de aula, que se mantém o mesmo há muito. Essas ideias, que os autores retiram de Hargreaves (1994); Fullan e Hargreaves, (1992), apontam para um cenário em que a sociedade impõe mudanças, mas sem mudar a estrutura da educação e das escolas. Isso acarreta um aumento na carga de trabalho dos professores e maior pressão sobre eles.

Outra conclusão importante do estudo é que, a fim de ampliar a forma como o aprender a aprender é utilizado pelos professores, é preciso levar em conta não apenas as atividades necessárias para sua implementação, mas também a necessidade de mudar opiniões fundamentais. É o que nos disseram anteriormente as pesquisas sobre o conhecimento e crenças dos professores, discutidas no item anterior.

Considerando os estudos consultados vimos que o aprender a aprender pode ser mais que um termo bonito ou um “lema” como clamam alguns. Aprender a

aprender significa desenvolver a capacidade de perceber tudo o que acontece em nosso próprio processo de aprender, é realmente tomar parte dele.

Se considerarmos o aprender como uma ação essencialmente cognitiva, biológica, então não faria sentido falar em “aprender a aprender”, uma vez que se todos os seres humanos são dotados de cognição, logo todos teriam uma tendência “natural” para aprender, não precisando aprender a aprender. Contudo, se aprender for tomado, além do seu aspecto biológico, como uma predisposição consciente e intencional do sujeito no sentido de buscar as relações entre suas ações e suas consequências, como uma predisposição emocional e afetiva, baseada na comunicação com os outros, numa busca por tornar-se indivíduo, no singular e, ao mesmo tempo, parte de um todo social, com a finalidade de dirigir de forma inteligente a vida, então talvez o aprender a aprender faça sentido e seja possível.

2.4 Aprender a aprender e autorregulação da aprendizagem: busca pela autonomia

Neste item, uma espécie de conclusão do capítulo no qual discutimos os fundamentos do projeto “As travessuras do Amarelo”, tentaremos estabelecer algumas relações entre o aprender a aprender e a autorregulação da aprendizagem com a conquista da autonomia. A primeira hipótese que temos, e chamamos de hipótese porque ela está aberta a questionamento e não a consideramos uma verdade absoluta, é a de que para aprender a aprender é necessário ser autorregulado. Não faria sentido se assim não o fosse. Os dois termos não querem dizer a mesma coisa, mas aprender a aprender pressupõe ser autorregulado. É condição *si ne qua non*. Quem não é autorregulado não pode aprender sozinho, ainda que a aprendizagem pressuponha a presença do outro. Ensino sem aprendizagem, não é ensino, dizem alguns, mas pode haver aprendizagem mesmo na ausência do ensino. E nesse caso, a aprendizagem é do domínio do individual, do cognitivo, afinal, ainda que seres sociais somos dotados de uma estrutura biológica com todas as suas químicas e processos. E isso é um processo interno do sujeito. Por outro lado, aprender é também do domínio do social, pois enquanto seres sociais “somos feitos” e “fazemos” o mundo a partir dos significados que

atribuímos às coisas¹⁸. E o sentido é dado a partir das relações inter e intrapessoais, da comunicação, do outro, da cultura, da história. E nesse sentido, a aprendizagem também não deixa de ser individual, visto que os significados e sentidos produzidos por um indivíduo são singulares, pessoais e intransferíveis. Porém ela só é possível na transação (como nos ensina Dewey) com os outros ou com o meio.

O aprender a aprender e a autorregulação estão a serviço de aprendizagens não apenas instrumentais, mas também daquelas que auxiliam o sujeito a tornar-se indivíduo, num processo o qual Biesta (2010) chamou de *subjetificação*¹⁹, uma vez que nos dão a possibilidade de dirigir nossas vidas inteligentemente, escolhendo e avaliando as consequências de nossas escolhas, não precisando agir toda a vida apenas na base da tentativa e do erro, ou apenas guiado sempre por outrem.

Independente de quais nomes utilizemos, (constructo, competência, lema, processo, habilidade), 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. O que nunca se pode perder de vista é a pergunta: aprender o que? Para que fins? A questão ética deve permear essa discussão.

Acreditamos que a autorregulação da aprendizagem e o aprender a aprender são elementos que colaboram para a construção da autonomia dos sujeitos. Essa palavra, que tem feito parte do discurso pedagógico já há algum tempo e funciona como uma espécie de guarda-chuva, compreendendo diferentes sentidos e definições também nos gera dúvidas.

Falar em autonomia nos remete à ideia de liberdade. Sem falar em liberdade, ainda que de forma tímida, já que é tema complexo e que vem sendo discutido por muitos filósofos ao longo de toda a história da própria humanidade, dentre outras

¹⁸Biesta (2012) faz uma interessante discussão em que afirma que a educação é uma das três profissões impossíveis, segundo Freud (1968), dada a sua natureza interpretativa. Ou seja, se o aluno aprende não é por que o ensino flui para dentro de sua mente e de seu corpo, mas porque o aluno interpreta e dá sentido aquilo que é ensinado.

¹⁹Biesta (2010) discute os propósitos da educação e defende que as funções da educação seriam: *qualification*, *socialization* e *subjetificação*. A primeira diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades, a segunda ao processo de tornar o indivíduo parte de uma sociedade e o terceiro um processo de tornar-se sujeito.

questões fundamentais da existência humana, não parece possível que façamos uma reflexão apropriada que nos leve às respostas que buscamos ou que suscite novas perguntas.

Mogilka (1999) afirma que liberdade e autonomia são dois termos diferentes: o primeiro está relacionado à ideia de irrestrrição, agir como se quer sem encontrar impedimento. Autonomia por outro lado, é segundo ele, a capacidade de definir suas próprias regras e leis, sem a imposição do outro. Ele chega mesmo a dizer que autonomia “significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (p. 59). Ele prossegue afirmando que mesmo que os indivíduos tenham uma vocação para a liberdade, se a liberdade tem de certa forma, algo de inato, é apenas na relação com o outro e com a autoridade do outro que ela pode se estruturar. Ele escreve:

Logo, e dialeticamente, a criança precisa da autoridade para estruturar a sua liberdade. O problema central é a natureza deste poder com o qual a criança precisará se relacionar necessariamente, pois a liberdade não pode estruturar a si mesma, sem recorrer aos elementos externos ao eu da criança: sem uma relação consciente com os limites não há autonomia. Se a liberdade é uma tendência inata do organismo humano – de qualquer forma de vida, aliás - que precisa se relacionar com limites para se estruturar em-relação, nós nos defrontamos então com uma questão crítica: quem define os limites? (MOGILKA, 1999, p.60).

O autor acredita que uma prática pedagógica voltada para a autonomia é aquela que exerce uma autoridade estruturante, sem ser coercitiva. Para tal, segundo Mogilka (1999, p.63) ela deve partir da necessidade, da motivação intrínseca e do interesse genuíno da criança.

O trabalho educativo com crianças pequenas nos mostra que elas percebem suas necessidades de crescimento e aprendizagem, mesmo que não consigam expressar isto conceitualmente de forma muito clara. É justamente quando o processo pedagógico não foi montado a partir das necessidades e interesses da criança, que surgem as dificuldades para o seu engajamento nas atividades. Aí, freqüentemente, a escola lança mão de medidas coercitivas para cativar uma atenção que não obteve espontaneamente. Neste jogo de poder, dificilmente se estrutura a autonomia.

Assim, cabe ao adulto orientar a criança e ajuda-lá a perceber as conexões existentes entre sua atividade e seu objeto de conhecimento, O que dissemos sobre a autorregulação vai nessa direção. Para ser autorregulado é preciso primeiro deixar-se regular pelos outros. Aos poucos, nos aventuramos e começamos a

ensaiar alguns movimentos de autonomia, mas sempre guiados pelo adulto, pelo professor ou tendo-os como modelos. Se nessa fase recebemos o apoio necessário, se nos foram dadas oportunidades para fazer escolhas, se pudemos ter consciência daquilo que nos motiva, daquilo que tira o foco de nossa atenção, se tivermos sido capazes de aprender a avaliar, a refletir sobre o que pensamos e sobre o que fazemos, poderemos então dizer que somos autorregulados e arriscamos dizer, autônomos.

Conforme dissemos no início deste item, o termo autonomia carrega muitos sentidos e significados. Um autor muito recorrente quando se discute a autonomia é Immanuel Kant.

Para Kant, segundo Christino (1997), a autonomia é a vontade própria, o autogovernar-se. Um ser autônomo é aquele que obedece às regras, não por medo de eventual punição ou por interesse, mas pela compreensão e pela concordância com sua validade universal. A autonomia de Kant²⁰ pode ser descrita como a “autonomia da vontade” uma vez que ela reside na vontade do homem de escolher submeter-se ou não às regras e leis.

Kant explica essa questão também em termos de “esclarecimento”. Em seu texto “Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?”, Kant (1783) afirma que esclarecimento seria a capacidade de fazer uso da razão em favor próprio, sem a necessidade de recorrer à outra pessoa. É governar-se a si mesmo, para superar o estado de menoridade, ou seja, o estado em que por preguiça, comodismo ou covardia, prefere-se permanecer sob a tutela do outro. Essa ideia nos parece bastante interessante, pois a educação, no entendimento de Kant, seria o meio pelo qual se poderiam levar os indivíduos a exercitar o desenvolvimento de sua razão, de sua vontade e de sua liberdade, levando-os à emancipação e ao esclarecimento. Toda essa construção nos parece alinhada com a questão da autorregulação, uma vez que esta pressupõe o exercício do controle e da escolha (o querer e o fazer) pelo próprio indivíduo, por meio da superação gradativa do controle externo, mas também de certa forma por meio dele, já que recorrer a alguém (seja pelo modelo, pela ajuda direta ou por outra forma) é sempre o primeiro passo.

Outra forma de ver a autonomia é por meio do processo construtivo de Piaget. (1932) Para ele, a moralidade envolve um processo que vai de um estado de

²⁰ Embora seja importante, dada a natureza deste trabalho, não adentraremos com profundidade nas ideias de Kant e mesmo de Piaget sobre a autonomia.

anomia, fase em que o indivíduo é governado apenas por suas necessidades físicas, passando pela heteronomia, em que passa a agir governado por terceiros, chegando finalmente à autonomia, estágio em que consegue refletir sobre o sentido das regras, superar o egocentrismo e se relacionar de forma mais cooperativa com os outros.

Na perspectiva piagetiana a busca pela autonomia, tanto intelectual quanto moral, há a necessidade de olhar para outros pontos de vista, de considerar as idéias dos outros. As decisões do sujeito dependem do olhar que ele tem para as diferentes perspectivas. A autonomia pressupõe o outro, pois ela nasce das relações de cooperação que possam fazer emergir as regras e modos de ser e de se relacionar com o mundo. O indivíduo, por si só, não possui a capacidade de criar normas, de guiar-se desde sempre. Essa liberdade não é inerente a nós e só pode existir se liberdade não houver. A existência de uma pressupõe a presença da outra.

Guardadas as devidas diferenças entre os autores, o que queremos realçar é que a conquista da autonomia pode ser concebida tanto em termos de processo quanto em termos de produto. Ela não é algo que vive em algum lugar ideal e que devemos alcançar, mas um processo gradativo de descentração de si, que se inicia com relações unilaterais e de coerção, de obediência ao mundo para finalmente dar lugar a uma conduta marcada pelo autogoverno, por relações bilaterais, pela superação do estado de menoridade.

Apoiadas em Deci e Ryan (2000) Guimarães e Boruchovitch (2004) argumentam que seria inconcebível imaginar que em nossa vida cotidiana houvesse alguma situação em que pudessemos, de fato, agir de modo independente das influências externas. Arriscando fazer uma menção ao filósofo Sartre, o cerne da questão aqui seria “o que fazer com aquilo que fizeram de nós”, ou como escrevem as autoras

o cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, um “marionete” na concepção de deCharms (1984) ou, ao contrário, as aceita, compreende-as por seu valor e utilidade, percebendo-as como fonte de informações que servem de apoio para suas iniciativas (p.146).

Se a autonomia é um processo de esclarecimento, então, a autorregulação e o aprender a aprender fazem parte dele. Um indivíduo que sai do estado de

“menoridade” não pode fazê-lo senão por vontade própria e pensamos que, embora este seja um processo que se inicia pelas mãos do outro, ele só pode culminar na autonomia se o indivíduo adquirir as disposições necessárias, ou seja, tornar-se um indivíduo ativo e agente, consciente de seus processos cognitivos, de seu comportamento e de como ele afeta sua aprendizagem e desenvolvimento; um indivíduo que gradativamente vai obtendo controle sobre suas escolhas, sobre seus propósitos e sobre o modo como pode levá-los a termo.

3. OS RESPONSÁVEIS PELA OBRA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Um dos objetivos a que nos propusemos neste trabalho é o de analisar a participação dos professores em um projeto de formação continuada. Além de procurar identificar as dúvidas, dificuldades e êxitos durante a sua realização, a pesquisa busca verificar em que medida o projeto teve impacto nas concepções dos professores e em suas práticas, especificamente em relação à autorregulação da aprendizagem. Assim, se faz necessário discutir alguns aspectos da formação continuada: os modelos formativos que as têm caracterizado e o que (não) dizem as pesquisas sobre esta temática. Os estudos nessa área têm dado voz aos professores, de fato? O que eles querem? Do que precisam? Quem tem determinado as necessidades formativas dos professores? As demandas do governo, das redes, ou o próprio professor?

Nosso objetivo é analisar os processos e os conteúdos que vêm sendo priorizados nos cursos de formação continuada e verificar se eles estão de algum modo, alinhados ou não com a questão da autorregulação. Quando falamos em autorregulação da aprendizagem estamos nos referindo não apenas ao processo o qual o professor, enquanto aluno, sujeito em formação, necessita para controlar seu próprio percurso formativo e sua busca para a construção de novos conhecimentos, mas da autorregulação enquanto conhecimento profissional, enquanto ferramenta para auxiliar o professor a ajudar o aluno na sua construção de conhecimento e no controle de sua aprendizagem.

Iniciaremos o capítulo, entretanto, tratando brevemente da questão da formação inicial, discutindo os modelos formativos que foram adotados ao longo do tempo no contexto brasileiro e destacando os saberes que deles fizeram parte. Em seguida, voltaremos nosso olhar para a formação continuada com o intuito de identificar igualmente os modelos formativos que a configuram, trazendo reflexões e resultados de algumas pesquisas realizadas sobre essa temática. Traremos também as contribuições de Hargreaves (1998) no sentido de discutir se a formação continuada tem se constituído como uma possibilidade de mudança ou se é apenas mais um efeito do que este autor chama de *intensificação*. O objetivo por detrás dessas análises será o de procurar relacionar os diferentes momentos da formação docente

com os processos autorregulatórios, seja para o próprio professor enquanto sujeito aprendente seja para o professor enquanto profissional.

3.1. O início do percurso: a formação inicial

O discurso da formação inicial, à semelhança de outros discursos da área da Educação, é diverso e repleto de termos que carregam em si diferentes concepções sobre homem, aprendizagem e educação. Assim, termos como 'racionalidade técnica', 'racionalidade prática', 'professor reflexivo', 'professor pesquisador', dentre outros, implicam diferentes concepções e abordagens da formação do professor e de seus elementos constituintes. O intuito desse item é trazer alguns estudos que tratam da questão do que é próprio do fazer do professor. Quais conhecimentos devem fazer parte do repertório desse profissional? Na verdade a pergunta é: quais conhecimentos têm feito parte dessa formação? Em última instância, procuraremos indícios que nos permitam tentar identificar quanto espaço há para que professores em formação também possam ter mais controle e autonomia sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Se toda profissão possui um conjunto de conhecimentos que lhe é próprio, não poderia ser diferente com a profissão do professor. Entretanto, nesse caso, não só esses conhecimentos são difíceis de serem delimitados, mas o processo por meio do qual eles são apresentados aos futuros professores parece ter igual ou maior importância que os conhecimentos em si, além de suscitar a mesma dificuldade. Ocorre que a tarefa de delimitar o que é próprio do fazer do professor está intimamente ligada ao papel atribuído a esse profissional, que não é tão claro e sobre o qual não há consenso. Fundamentamos nossas afirmações no estudo de pesquisas que nos mostram as mudanças sofridas, ao longo do tempo, nos cursos para a formação de professores e que são o resultado de mudanças nas concepções acerca do seu papel.

Diniz-Pereira (2013), ao se debruçar sobre a questão da pesquisa no campo da formação de professores, traz contribuições de diversos autores que realizaram pesquisas sobre esta temática, como os estudos de Candau (1982, 1987), Feldens (1984), Santos (1991, 1992, 1995), Brzezinski; Garrido (2006), André (2006, 2007).

Com base nesses estudos, Diniz-Pereira (2013) nos apresenta uma sistematização que exporemos brevemente a seguir²¹.

Nos anos 1970, a produção acadêmica evidenciava a preparação do professor técnico, um organizador do processo educativo com vistas à eficiência e à eficácia do ensino. Os saberes importantes para a formação desse professor giravam em torno do processo, do planejamento exato e racional da “instrução”. Segundo Candau (1982, 1987 *apud* Diniz-Pereira, 2013), os estudos na década de 1970 sofreram influência da Psicologia comportamental e da tecnologia educacional.

No início dos anos 1980, diante de grande descontentamento com a formação técnica do professor, de críticas de cunho marxista à tecnologia educacional e de influências de estudos sociológicos e filosóficos, desencadeou-se um movimento que culminou na formação de um professor com compromisso político e não mais como um técnico neutro. A educação passa a ser concebida como uma prática social e o professor um educador. Assim a preocupação na formação não se restringia apenas ao conteúdo, currículo e métodos, mas com a dimensão política da educação e seu compromisso com a transformação social. Segundo Freitas (2002), destacava-se:

o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (p.139).

Freitas (2002) afirma que, nesse contexto de discussões, reformas curriculares ocorreram nos cursos de Pedagogia como resposta a essas novas questões. Entretanto, a autora adverte que se nos anos 80 houve uma reação ao caráter tecnicista da formação dos anos 70, nos anos 90 há uma ênfase excessiva nos processos microssociais da sala de aula. De acordo com Diniz-Pereira (2013), influenciado pela *crise de paradigmas* o pensamento educacional toma como foco os fenômenos que ocorrem na sala de aula tornando o professor uma figura central. Segundo o autor, a formação de professores privilegiou a formação do professor pesquisador, o professor reflexivo. O foco na prática dos professores resultou numa valorização dos saberes construídos no cotidiano, que passam a ser objeto de

²¹ Vale ressaltar que os estudos citados não são necessariamente resultado de pesquisas empíricas. Diniz Pereira (2013) afirma que tal produção acadêmica analisa as políticas e a situação da formação, mas muitos deles sem a preocupação de apresentar dados empíricos.

investigação no Brasil (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006; LELIS, 2001 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2013).

Já nos anos 2000, a crítica voltou-se contra a forte tendência de “adjetivação” do professor e contra a preocupação excessiva com o “como” formar o professor deslocando-a para o “como nos tornamos educadores”. Essa mudança de foco, de acordo com Diniz-Pereira (2013), foi traduzida por estudos que visavam compreender os processos de construção da identidade docente e de sua profissionalização, por meio de narrativas autobiográficas, dentre outros.

Como se pode notar a produção acadêmica sobre a formação de professores evidencia as mudanças nas concepções sobre o papel da formação e, conseqüentemente, sobre sua formação e os conhecimentos que dela devem fazer parte.

Silva et al (1991 *apud* GATTI e BARRETO, 2009), em estado da arte sobre a formação de professores no Brasil, de 1950 a 1986, apontam imprecisões no perfil desejado para este profissional e criticam a estrutura do currículo dos cursos, que chamam de enciclopédico, elitista e idealista.

Segundo Gatti e Barreto (2009) antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a formação de professores nos cursos de Pedagogia era generalista e superficial e a formação nas Licenciaturas era tão específica que “não se formava o professor”, apenas especialistas. Com a promulgação da LDB de 1996 passa-se para um novo momento na formação de professores. Há a exigência de formação superior para os docentes da escola básica, em um processo que deveria ocorrer em um prazo de até 10 anos. Além dessa exigência, a nova Lei resulta, mais tarde, na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que é determinante para a mudança da estrutura curricular dos cursos oferecidos.

As Diretrizes instituídas pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, garantem maior flexibilidade às instituições formadoras e também exigem maior nível de qualificação dos formadores de professores. Assim as proposições e resoluções decorrentes dessas diretrizes caracterizam, segundo Gatti e Barreto (2009, p.45-46):

um novo momento nas perspectivas sobre formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, com

clareza da posição institucional no que diz respeito à formação dos professores para a educação básica.

O documento parece tomar o conceito de competência como seu eixo norteador e logo em seu segundo artigo é possível perceber que a orientação sobre a organização curricular dos cursos para formação de professores almeja formar profissionais preparados para: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

No artigo 5º das Diretrizes, que versa sobre o que cada curso deve observar em seus projetos político-pedagógicos, em seu parágrafo único encontra-se a seguinte orientação: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, p.2). Mas é o artigo 2º, parágrafo II que nos chama mais atenção:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
 II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

Se trouxermos essa orientação para o campo da autorregulação da aprendizagem o que isso significaria? Se esperarmos que o professor, em sua prática, possibilite que os alunos tenham mais controle sobre suas aprendizagens, parece-nos verdadeiro afirmar que ele, enquanto aluno, também tenha essa oportunidade. O professor é formado em lugar similar ao que depois realizará seu trabalho. Seu local de trabalho já lhe é familiar de certa forma, assim como as práticas que nele ocorrem. Se desejar formar alunos autônomos e críticos deve ter a oportunidade de ter uma formação que lhe possibilite ser igualmente também autônomo e crítico. Não se pode aprender o que é ser autônomo e crítico apenas aprendendo a palavra ou conceito. É preciso viver.

Os outros dois artigos da Resolução citados também contêm elementos interessantes, como a resolução de problema e a reflexão como princípios importantes para aprender.

Uma pesquisa realizada por Gatti e Nunes, em 2008, intitulada “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” procurou analisar o currículo de cursos de licenciaturas presenciais em diversas instituições de ensino nas diferentes regiões do país. Foram analisados 165 cursos superiores que formam professores para atuar na Educação Básica. Além de analisarem o currículo, as pesquisadoras analisaram também as ementas das disciplinas presentes nesses cursos. Tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) elas elaboraram categorias de análise que dividem os conhecimentos presentes neste curso em sete áreas. A primeira, Fundamentos Teóricos da Educação, trata das disciplinas que dão a base teórica ao aluno e corresponde a áreas de conhecimento como Psicologia, Sociologia, História. Em seguida, os conhecimentos sobre a Estrutura e Funcionamento dos Sistemas de Educação com disciplinas como Gestão Educacional, Políticas Públicas em Educação, Currículo. A terceira área refere-se aos conhecimentos mais específicos do trabalho docente, como Alfabetização, Letramento, Artes, as diversas metodologias e conhecimentos sobre as tecnologias. A quarta área refere-se aos conhecimentos relativos aos diferentes níveis de ensino, isto é, disciplinas que tratam da educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, educação não formal, etc. As autoras apontam, também, a presença de outros saberes, como temas transversais, religião e outros que ampliem o repertório de conhecimentos do professor. A sexta área compreende as disciplinas que tratam da pesquisa e sua metodologia representadas pelo Trabalho de Conclusão de Curso. Por fim, a última área traz atividades complementares, como estudos independentes e atividades científico-culturais.

Gatti e Nunes (2008) fazem ainda uma observação quanto aos estágios supervisionados. Ao analisarem os projetos pedagógicos e ementas dos cursos não foi possível identificar como são realizados, quais são os seus objetivos, suas formas de avaliação e acompanhamento. Isto, segundo as autoras, pode indicar o “descolamento” do estágio em relação às disciplinas do currículo, o que se constituiu um problema. Considerando que a carga horária prevista para o curso de Pedagogia é de 3.200 horas, sendo 300 horas previstas para o Estágio, as autoras concluem:

“[...] pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso” (p. 121). As autoras assinalam ainda que as ementas dos cursos mostram preocupação com o “por que ensinar”, mas deixam a desejar no que diz respeito ao conteúdo e ao método. Também foi possível concluir que as práticas de ensino e, em última análise, a integração entre teoria e prática não têm sido contempladas de forma satisfatória nos cursos de Pedagogia. Há uma ênfase nas disciplinas dos fundamentos da educação e pouca no desenvolvimento de conhecimentos específicos da formação profissional do professor. Há também pouco trabalho com os conteúdos específicos de cada área de conhecimento como História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

Já sinalizamos, no capítulo anterior, a importância de o professor ter clareza dos fins da educação e de saber julgar o que é educacionalmente desejável em uma determinada atividade e podemos ampliar tal preocupação também para a questão do ensino. Perguntar apenas: “ensinar o que?” é insuficiente. É preciso perguntar “ensinar para quê”? “ensinar como”?

Acreditamos que tais respostas não podem ser respondidas no tempo da formação inicial. A docência é um “ser/fazer” que é construído no caminho. É uma atividade relacional, temporal e espacialmente contextualizada. Construir uma ponte aqui ou no Japão pode diferir em alguns aspectos, mas naquilo que a construção de uma ponte tem de mais elementar (cálculos, materiais, formas de construção) deve ser, em tese, do domínio de qualquer engenheiro, aqui ou no Japão. O professor, por sua vez, sabe o que precisa ensinar aqui e no Japão. Entretanto, tome-se um professor no Japão e outro no Brasil e na comparação veremos que muitas são as diferenças em seu trabalho. A começar pelos objetivos do ensino, seus conteúdos e métodos. As especificidades macro e microsociais do contexto em que se inserem determinam em grande parte o desenrolar da prática educativa.

A formação inicial é apenas uma etapa preparatória, mas muito importante na trajetória do professor. Não acreditamos que ela possa dar conta de tudo que ele precisa para exercer sua profissão, dada a natureza e complexidade desta atividade, por isso, é preciso que o professor continue aprendendo ao longo de seu percurso e que possa ser confrontado com novos problemas e novas perguntas. Essas perguntas emergem do contexto em que se desenrolam suas práticas.

Falar em formação continuada é como pensar em alguém que adentrou por um caminho novo e que precisa continuar olhando para ele com o mesmo espanto da primeira vez.

3.2 Pela estrada afora: a formação continuada

O tema da formação continuada tem sido objeto de investigação em muitas pesquisas no Brasil. Para se ter uma ideia, em um levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, usando o termo “formação continuada” como descritor foram encontrados mais de 1000 registros. As pesquisas são diversas e dão pistas sobre a complexidade e especificidade deste tema. Por isso, arriscamos dizer que não há “uma formação continuada de professores”, mas muitas formações. Os trabalhos nos mostram investigações sobre a formação continuada em diferentes municípios, escolas, com professores do Ensino Médio e Fundamental, da Educação Infantil e das mais diversas áreas, como Matemática, Educação Física, Ciências. Tais estudos focalizam as políticas específicas de uma determinada localidade e também as concepções e impactos que a formação continuada tem sobre a prática destes professores.

Por um lado, há a preocupação com a qualidade do ensino oferecido nas escolas e a aprendizagem dos alunos; por outro, a necessidade de investir no desenvolvimento profissional dos professores.

Se algo não vai bem tratamos logo de culpar e responsabilizar os professores. E de certa forma, a responsabilidade pode ser, ainda que em partes, atribuída mesmo a eles. Apesar de não concordarmos com a tendência de responsabilização dos professores pelo “fracasso” da educação, acreditamos também que um professor, mais autônomo e mais crítico, pode ressignificar sua prática, mesmo à luz de tantos elementos que concorrem negativamente para o seu trabalho, livrando-o de certa forma, desse determinismo que faz com que as práticas dos professores estejam fadadas ao fracasso em virtude das políticas, infraestrutura. O professor tem responsabilidade sim, mas o seu trabalho é apenas parte da engrenagem maior e não pode nem ser considerado como o vilão e nem a vítima desse sistema. O professor é o responsável “mais direto” pela formação dos alunos, ainda que outros fatores, como as políticas públicas, a infraestrutura, o número de alunos por sala, o

currículo a ser seguido, a influência da família e da cultura, dentre outros, incidam direta ou indiretamente nesse processo. A qualidade da relação entre o aluno, o conhecimento e a escola pode, em grande parte, ser influenciada pelas atitudes do docente. O que ele diz e faz e como o faz tem impacto direto sobre as crianças em formação. No entanto, o que se tem visto muitas vezes são professores com pouco²² a oferecer, descompromissados, desmotivados e resistentes. Este é o discurso corrente. Mas por que resistem os professores?

Por um lado, então, temos uma formação inicial que, segundo pesquisas, (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI e NUNES, 2008), apresenta imprecisões quanto ao perfil esperado do egresso e currículos fragmentados e generalistas, o que de certo modo, poderia levar a desajustes na prática e à consequente necessidade de uma formação continuada. Por outro, um quadro de mudanças, ao qual Hargreaves (1998) se referiu como pós-modernidade, do qual falaremos mais adiante e que exige mais flexibilidade e rapidez para lidar com as tarefas complexas com as quais as escolas foram sendo incumbidas. Por fim, temos um quadro em que formações continuadas são oferecidas aos professores, mas sem muito êxito, considerando o movimento de resistência que se pode verificar entre os professores. Constituem-se essas formações terreno onde se (re) constroem saberes, (res) significam práticas ou apenas como mais uma tarefa a ser cumprida por eles, sintoma da intensificação do trabalho docente? Hargreaves (1998, p.5) afirma que “as pessoas estão sempre a querer que os professores mudem”. Mas querem os professores mudar? Como é que mudam de fato? Mudar para quê? Ou para atender a quem? E se não mudam, por que é que isso ocorre?

Do ponto de vista legal, a formação continuada está prevista em muitos documentos oficiais, conforme consta no documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Orientações Gerais (2005). Pela Lei de Diretrizes e Bases, inciso III do art. 63: “Os institutos superiores de educação manterão: programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Há ainda, no artigo 67, inciso II, outra referência à formação continuada:

²²Pouco a oferecer no sentido do conhecimento propriamente dito. Numa era em que a informação chega a todos em tempo real e em que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade cabe todo na memória de um computador, os professores perderam seu lugar de detentores do saber e por isso é urgente que se configure um novo papel para este profissional.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Segundo estas orientações, na Lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9424/96, verificamos que 40% dos recursos do fundo devem ser gastos com ações diversas dentre as quais a formação de professores. Também é mencionada a formação continuada na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação que em sua redação deixa claro que os sistemas de ensino devem investir em formação e aperfeiçoamento em serviço. Por fim, no Plano Nacional de Educação – PNE- (Lei n.10.172/2001), enfatiza-se a necessidade de articular o trabalho entre as universidades públicas e as secretarias de educação a fim de elevar o padrão de qualidade do ensino. O documento segue dizendo que ao MEC cabe:

em regime de colaboração com as secretarias de Estados e Municípios, estabelecer uma política nacional de formação continuada. Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação (BRASIL, 2001, p.17).

E aos professores? O que cabe a eles? Leiamos essa passagem do mesmo documento:

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente (idem, p. 17).

Se ao professor compete tantas atribuições como sujeito ativo e participante nos processos relativos ao trabalho desenvolvido pela escola, no que tange à sua formação continuada não poderia ser diferente. Mas como têm sido configurados esses programas de formação continuada? Têm, de fato, permitido a participação ativa dos professores?

Num estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas encomendado pela Fundação Victor Civita com a assessoria geral de Bernadette Gatti e coordenado por Claudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, realizou-se uma análise da Formação Continuada de Professores em diversos estados e municípios brasileiros, buscando mostrar como ela é configurada, implementada e avaliada (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2011).

Com base na literatura existente sobre o tema, o estudo traz modelos de formação continuada que podem ser classificados em duas categorias: a primeira, em que a formação continuada se centra na figura do professor e a segunda, centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.

Os modelos centrados na figura do professor podem ser divididos em três subcategorias. A primeira delas traz a ideia da formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional. Nesse modelo está presente a preocupação com o aspecto mais subjetivo e com o aspecto ético da profissão. Segundo Davis, Nunes e Almeida (2011) essa visão pode ser bem representada pelas propostas de Hargreaves, para quem tão importante quanto o conhecimento do quê e de como ensinar, é o sentido atribuído por eles à profissão e a razão pela qual a sociedade precisa de professores. Nesse sentido, esse modelo de formação está voltado para a reflexão crítica dos professores acerca de si mesmos, de seu trabalho, de seus alunos; para o trabalho colaborativo entre os pares; para o resgate da alegria e do prazer de ensinar e da possibilidade de criar. Neste modelo de formação é inútil prescrever uma formação a priori, descolada da realidade do professor, sem considerar por que e para quem ensinam.

A segunda subcategoria engloba os estudos que concebem a formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial. Essa é uma visão bastante comum e bastante presente. Segundo as autoras, é como se a formação continuada fosse um remédio para sanar as deficiências deixadas por uma formação inicial aligeirada e superficial e essa visão é conhecida como “abordagem do déficit”. Assim, são priorizados os conhecimentos mais técnicos, quais sejam os relacionados ao processo de ensino aprendizagem, de avaliação, gestão da sala de aula, que na formação continuada serão aprofundados, ou atualizados, no caso de professores com mais tempo de formação.

Nessa visão – a do déficit –, muito embora o foco esteja na construção de novos modos de ser e de atuar na sala de aula, os docentes não são vistos como sujeitos em busca de aprimoramento pessoal e profissional, mas como objetos de ações de capacitação (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p.18)

Este modelo de formação é quase sempre prescritivo e não necessita consultar os professores quanto ao que desejam ou precisam ainda aprender. São implementados verticalmente e descoladas dos contextos específicos em que as práticas ocorrem, sendo definido pelas autoras como práticas de formação “tamanho único” e “unissex”, pois objetivam atingir a todos os professores independente de quaisquer particularidades que possam ter.

Por fim, a última subcategoria, a que pauta a formação continuada pelo ciclo de vida profissional, prioriza o percurso profissional do docente, como um projeto pessoal a ser desenvolvido pelo próprio professor, no sentido de ampliar seu conhecimento, viver novos desafios, sem que isso tenha necessariamente ligação com uma possível deficiência em sua formação inicial. Entretanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que a carreira docente não se dá sempre de forma linear, e as necessidades formativas, por essa razão, são múltiplas e diferenciadas ao longo dessa trajetória, compreendendo desde aspectos éticos, subjetivos e emocionais até aspectos mais relacionados com a concretude da sala de aula.

Já a formação continuada centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, atribui um papel mais importante ao conjunto de profissionais da escola, não apenas ao professor e pode ser dividida em duas subcategorias: uma centrada na figura do coordenador pedagógico e outra como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente para todos nela presentes. Na primeira, o coordenador pedagógico assume papel central na articulação de uma formação continuada que beneficie o coletivo da escola e não cada profissional individualmente. É dele a tarefa de alinhar as necessidades da escola com as necessidades formativas de seus docentes e em última análise com o projeto maior da escola. Entretanto, o que a experiência nos mostra é que também o coordenador torna-se refém dos programas de formação continuada propostos pelos governos, desempenhando muitas vezes apenas o papel de porta voz e transmissor desses programas nas escolas, e:

Com isso, não só ele perde sua independência como contribui para a alienação do trabalho docente ao assumir, sozinho, a coordenação

pedagógica da escola, relegando os professores à função de executores de ações que lhes são externamente impostas (SÁ et al., 2001 apud DAVIS; NUNES e ALMEIDA, 2011, p. 24)

A segunda subcategoria, a formação como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente para todos nela presentes, parte de uma perspectiva mais colaborativa e dialógica, na qual os professores têm voz e são chamados a falar de seus problemas e expressar suas opiniões. Essa formação emerge dentro da própria escola e a própria equipe é quem define o tipo de formação que desejam e seu modo de implementação.

Pode-se dizer, portanto, que o foco está em fazer da escola uma “comunidade de aprendizagem” (FULLAN; GERMAIN, 2006), na qual se observe e se fale acerca do que se faz e, especialmente, na qual o que foi observado converta-se em *feedback* para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que a formação profissional esteja ligada à busca de aprimoramento pessoal, como nos primeiros modelos, essa corrente reporta-se, mais de perto, às mudanças que se fazem necessárias – ou que já se encontram em andamento – no plano institucional (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p.26)

Os que defendem esse modelo de formação continuada (FULLAN, 1993, 1995 apud DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011), como apontado no relatório, argumentam que ela só tem sentido se estiver a serviço da melhoria do trabalho da escola e não apenas a serviço do indivíduo. Argumentam ainda que os problemas resultantes da formação continuada se devem ao fato de que ela fica bastante circunscrita à participação em cursos e seminários cujos conteúdos não se articulam com as reais necessidades dos professores. Considerando as ideias de Fullan, Davis, Nunes, Almeida (2011, p. 27) escrevem que: “algumas ações podem reverter esse quadro. A primeira delas consiste em entender melhor quais são os propósitos da Educação”. Este mesmo autor, como exposto no relatório, introduz o conceito de “aprendizagem contínua” como algo que deve permear a cultura escolar e que signifique desenvolvimento profissional. Por fim, para que essa aprendizagem contínua seja possível, ele propõe a parceria entre universidades, escolas e sistemas educacionais.

Nas diversas pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, é possível verificar que a formação continuada é, em sua maioria, avaliada pelos professores como algo positivo. Entretanto, a forma como ela acontece é sujeita a questionamentos. Alves (2011) realizou uma pesquisa em que buscou

verificar os determinantes de bem/mal-estar docente em professores de escolas públicas municipais da Região do Vale do Sinos/RS e suas percepções sobre a formação continuada como promotora de bem estar. Seus resultados indicam que os participantes do estudo associam a formação continuada à ideia da participação em cursos e reciclagem, mas não identificam a escola com um espaço em que ela acontece. Também foi possível concluir que, para os professores participantes deste estudo, a formação continuada não tem contribuído para a promoção de bem-estar.

Araújo (2011) investigou como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e como ela influencia o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais, por meio da fala de professores. Os resultados indicam que a concepção de formação continuada destes docentes está ligada à ideia de supri-los com conhecimentos que os ajudem a aprimorar o seu trabalho e que a veem como um elemento importante para sua qualificação e desenvolvimento profissional. Embora os docentes estejam engajados nestas formações, eles revelam que elas são, na maior parte das vezes, desestimulantes e repetitivas. Araújo (2011) conclui que a fim de tornar a formação continuada um instrumento para a profissionalização do professor é necessário repensá-la no sentido de perceber que existe uma relação intrínseca entre a formação e as condições de vida e de trabalho dos docentes.

Souza (2007) realizou um estudo em que objetivou investigar como os processos de formação continuada têm contribuído para a transformação da prática de professores, de modo a possibilitar que eles valorizem mais seus próprios saberes e as possibilidades de aprendizagem e reflexão que o meio social em que atuam lhes oferece. As análises mostram que, embora haja investimento do município onde a pesquisa foi realizada em termos de formação continuada, os resultados têm sido pouco satisfatórios do ponto de vista dos professores. No entanto, os docentes acreditam na formação continuada como um espaço privilegiado de troca de experiências, mas que para desenvolvê-la deve-se partir da realidade do professor, dos alunos e até do município. O estudo revela muitos aspectos interessantes a serem considerados ao se pensar em formações continuadas que emergiram das análises da fala dos professores. Numa das passagens mais interessantes, Lima (2007) faz um questionamento, e também o

fazemos constantemente, a respeito da forma pela qual as formações continuadas são conduzidas pelos formadores. Escreve o autor:

Há algum tempo critica-se a forma pela qual vários professores têm ministrado suas aulas, pois em geral, o professor está acostumado a pensar pelo aluno, antecipar o que ele necessita saber, definir os problemas, os objetivos, indicar as fontes de pesquisa e apontar as soluções. De acordo com essa perspectiva, deseja-se que os professores mudem. Mas, nos cursos de formação continuada, os formadores têm dado exemplo dessa mudança desejada ou estão apenas reproduzindo o que supostamente os professores realizam em sala de aula? (SOUZA, 2007, p.163)

Outra questão citada pelos professores e que apareceu nas análises foi o fato de as formações serem geralmente pensadas e propostas de forma vertical e que, segundo os docentes, quase nada contribui para a sua prática em sala de aula por tratar de situações distantes de sua realidade e não atenderem às necessidades reais dos professores.

Um dos aspectos positivos destacados pelos professores deste estudo em relação às formações continuadas é a possibilidade de obter benefícios para evolução funcional por meio de certificações ou pontuações.

Este aspecto nos leva a refletir sobre a *intensificação* do trabalho docente, discutida por Hargreaves (1998) e que pode ser uma, entre muitas possíveis explicações, para os insucessos da formação continuada.

3.2.1 Formação continuada: Intensificação do trabalho docente e processo de mudança

Em seu livro, *Os professores em tempo de mudança*, Hargreaves (1998) discute as mudanças que têm ocorrido na sociedade em oposição às mudanças ocorridas na escola. Na obra, ele discute o processo de mudança e vários outros aspectos relacionados ao trabalho dos professores. Um dos conceitos trazidos por ele é o de intensificação.

Hargreaves (1998) afirma que a tarefa do professor mudou ao longo do tempo, seja para melhor ou para pior, o fato é que o trabalho docente assumiu diferentes funções, devido a demandas tais como a inserção de alunos da educação especial no ensino regular, mudanças curriculares, uso de diferentes estratégias de

avaliação, só para citar algumas. Todas essas mudanças são o resultado, segundo o autor, de dois fenômenos: o da profissionalização²³ e o da intensificação.

O conceito de intensificação utilizado pelo autor foi retirado das teorias gerais do processo de trabalho, em particular, das ideias de Larson (1980 *apud* HARGREAVES, 1998). O argumento, derivado de teorias marxistas, é de que o trabalho do professor tem se deteriorado e desprofissionalizado ao longo do tempo, ficando mais parecido com o trabalho manual e menos relacionado com um trabalho mais autônomo. Nessa perspectiva, os professores são vistos como sujeitos controlados por programas de formação prescritos verticalmente e por currículos obrigatórios. A intensificação produziria, então, uma erosão do trabalho docente com efeitos impactantes tais como:

- a redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho;
- a falta de tempo para aperfeiçoamento;
- uma sobrecarga crônica e persistente de trabalho;
- redução na qualidade do serviço;
- uma diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade;

Michael Apple (1989, 1992) também discute a intensificação que, para ele, surge como decorrência da “[...] crescente dependência em relação a um aparelho de objetivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula e de tecnologias de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente” (*apud* HARGREAVES, 1998, p. 133).

Segundo Apple, conforme nos mostra Hargreaves (1998) aos professores cabem agora muito mais tarefas burocráticas e como consequência, menos tempo lhes sobra para criar e para se ligar a seus alunos. Como dispõem de menos tempo, a solução encontrada pelos sistemas de ensino é dar a eles programas prontos para compensar, ao invés de prover-lhes com o tempo de preparação adequado. Outro aspecto da intensificação é que ao assumir mais tarefas, alguns professores acreditam estar fazendo algo que os torna mais profissionais, ou seja, os próprios docentes acabam apoiando o processo de intensificação.

²³O conceito de profissionalização enfatiza as mudanças ocorridas no papel do professor no sentido de atribuir-lhe mais competências e, por conseguinte conferir-lhe maior profissionalismo. O conceito de intensificação seria o oposto, ou como Hargreaves (1998, p 132) escreve: “deteriorização e desprofissionalização do trabalho docente”.

Entendemos o que Hargreaves chama de *tempo de preparação* como o tempo destinado, de certa forma, para a formação continuada. Nesse tempo de preparação prevê-se não apenas o tempo para planejar as aulas e fazer o levantamento dos materiais necessários para o trabalho, mas principalmente um tempo para a troca entre os pares, ou como Hargreaves (1998) chama, para uma *colegialidade* entre os professores. Isto quer dizer tempo para um trabalho colaborativo, em que se discutam os problemas vividos na escola e se busquem soluções em conjunto para eles. Entretanto, o autor questiona se a oferta desse tempo pode, de fato, promover mudanças na cultura docente, ou se ele acaba também por levar os professores a continuar cultivando a 'cultura do individualismo' em que cada professor se utiliza desse tempo para apenas corrigir trabalhos e provas de seus alunos, providenciar cópias ou preparar atividades.

No contexto brasileiro e mais especificamente no contexto do qual fazemos parte, o tempo de preparação tem ficado cada vez mais escasso e as tarefas dos professores aumentam cada vez mais. Os professores têm frequentado cada vez mais cursos e palestras, por imposição das Secretarias de Educação, como forma de acompanhar as políticas de educação criadas por eles ou por instâncias superiores. Assim, os professores levam trabalho para casa e reduzem seu tempo de lazer, seu tempo na escola para trocas, seu tempo para criar. Passam uma grande parte do tempo preenchendo fichas, fazendo relatórios, tarefas pedidas nos cursos a que são, muitas vezes, convidados a frequentar, sem possibilidade de recusar.

Hargreaves (1998) apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a professores de Ontário, no Canadá, em que buscou ouvir o respeito do significado que atribuíam ao tempo de preparação. As respostas dos professores, ainda que provenientes de uma realidade tão distante da nossa, a menos na acepção literal do termo, não diferem muito da pequena descrição feita acima acerca das tarefas que os professores no contexto brasileiro têm de executar.

O autor nos lembra que as exigências as quais os professores da escola básica estão submetidos atualmente, nem sempre existiram. No passado, segundo Hargreaves (1998), muitas dessas exigências emergiam naturalmente do próprio docente, de forma voluntária, como resultado de um entusiasmo e do empenho gerado por ele. De acordo com o autor, isso se dá em virtude daquilo que se espera do professor, ou seja, da clareza que se tem acerca de seu papel. Quanto mais

complexo e mais abrangente for o papel do professor, mais difícil será para ele corresponder ao que dele se espera.

Nem sempre a intensificação é sinal de uma “obediência” às imposições externas. Por vezes, ela é o resultado do empenho do professor na busca pela realização de um bom trabalho, pautada na falta de clareza e de delimitação acerca daquilo que deve ser, de fato, sua tarefa.

Por conseguinte, é preciso desacelerar, propiciar mais tempo, mais trocas, promover a criação, celebrar a imaginação e a subjetividade, a dimensão afetiva da tarefa de ensinar. Contudo, garantir tempo, não significa garantir qualidade de trabalho. Segundo Hargreaves (1998, p. 155), é preciso que o tempo de preparação seja pensado com foco nas relações, caso contrário, ele servirá ao isolamento e ao individualismo.

[...] quando o tempo de preparação é utilizado no contexto da colegialidade mandatada ou artificial e da planificação em colaboração, isto resulta numa proliferação de reuniões e de tarefas adicionais que intensifica ainda mais o trabalho dos professores e os sujeita a um maior controlo administrativo, em vez de os libertar para desenvolverem as coisas eles próprios.

Assim vimos que a *intensificação* se refere ao processo de aumento de trabalho e de tarefas dos professores, decorrente das mudanças a que têm sido submetidos e que ela tem diminuído o tempo de preparação, e potencialmente, o tempo para a construção de uma colegialidade legítima entre os professores.

Por outro lado, falamos também em mudança. O mundo está em constante mudança. A escola e os professores, como parte constituinte desse mundo, não estão isentos dela. Entretanto, parece haver um descompasso entre o ritmo que em que as mudanças no mundo “lá fora” ocorrem e o ritmo em que as mudanças acontecem na escola. Hargreaves (1998, p.4) nos apresenta esta questão nos seguintes termos:

[...] o problema fundamental reside no confronto entre duas forças poderosas. De um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compreensão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. Do outro, está um sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos fundamentalmente anacrónicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis. Por vezes, os sistemas escolares tentam resistir activamente às pressões e mudanças sociais da pós-modernidade. Mais frequentemente

procuram responder-lhe com seriedade e sinceridade, mas fazem-no através de um aparelho administrativo desajeitado e pesado. Em termos educativos, esta luta central apresenta-se de diversas formas.

Hargreaves (1998) situa o desafio da mudança no embate entre modernidade e pós-modernidade. A fim de entendermos o contexto dessa mudança precisamos entender, em primeiro lugar, o que Hargreaves chama de “modernidade” e “pós-modernidade” e antes mesmo de nos lançarmos a esta análise, é preciso compreender do que é feita essa mudança.

Já falamos anteriormente que, de acordo com Hargreaves (1998), aos professores foram dadas muitas tarefas que antes não faziam parte de seu trabalho. Coisa semelhante aconteceu à escola: a ela foram dadas funções que antes não lhe competiam, dentre elas “auxiliar na regeneração econômica, na reconstrução de culturas e identidades nacionais” (HARGREAVES, 1998, p.5). A escola é vista como a “salvadora da pátria”. Além disso, como também já dissemos antes, as escolas são obrigadas a abraçar as mudanças que são introduzidas pelos sistemas de ensino, ou outras instâncias, sem que tenham tempo para isso, ou muito pior, sem que tenham tomado parte nas decisões que culminaram nessas mudanças. Estas mudanças, de cunho mais prático e mais relativo ao trabalho dos professores, foram chamadas por David Hargreaves e David Hopkins, segundo Hargreaves (idem), como *mudanças de ramo*. Estas mudanças dizem respeito às práticas das quais os professores podem ou não se apropriar, na medida em que vão surgindo. Há outras mudanças denominadas *mudanças de raiz*, que dizem respeito a mudanças mais profundas, que influenciam a forma como o ensino se organiza e, por conseguinte, como se organiza também o trabalho do professor. Como exemplo, o autor cita, dentre outros, a introdução da avaliação de desempenho, de forma compulsória, como forma de regular o trabalho do professor.

As mudanças podem ser de natureza mais ou menos superficial, mas estão intimamente ligadas ao macrocontexto em que se originam. Este macrocontexto pode ser entendido, na perspectiva de Hargreaves (1998, p.9), como a “luta entre duas forças sociais imensas: a modernidade e a pós-modernidade”.

A modernidade pode ser definida como uma condição social marcada principalmente pela ordem e pelo uso do progresso científico para controlar e melhorar a condição humana. Ela tem efeitos em várias das dimensões da vida em

sociedade. As escolas secundárias, segundo Hargreaves (1998), refletem muito bem os sintomas da modernidade com

a sua grande dimensão, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos de seus alunos e de um número considerável dos seus professores- estas são apenas algumas das maneiras através das quais os princípios da modernidade se exprimem na prática da educação secundária. Em muitos sentidos, a educação secundária pública tornou-se numa componente fundamental do mal estar da modernidade (p.10).

A pós-modernidade também é uma condição social, porém, com características bastante diferentes da modernidade. Há mais rapidez e mais flexibilidade, assim também como um mundo mais complexo e com menos certezas. Não há apenas uma racionalidade e uma ideologia e isto acarreta muitos desafios e conflitos para serem resolvidos.

Esse é o cenário em que as mudanças ocorrem. Embora a escola tenha passado por muitas transformações nos últimos anos, e muito mudou (materiais, tecnologia, composição de salas, dentre outras), essas mudanças só serão bem sucedidas, se os professores nelas se engajarem, de fato. Sobre isso Hargreaves (1998, p.12) acrescenta:

Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais.

O autor nos alerta que considerar os professores como aprendizes sociais não só nos faz pensar em sua capacidade de mudar, mas também no seu desejo de mudança. Ou seja, é preciso dar voz ao professor, ouvir o que têm a dizer, tomando com seriedade seus pontos de vista e perspectivas.

As mudanças empreendidas na educação por políticos e administradores partem da premissa, da qual também já falamos anteriormente, de que os professores são os responsáveis pelo insucesso de seus alunos porque lhes faltam conhecimentos e competências e cabe, a essas instâncias, provê-los com aquilo de que carecem. Essas mudanças não levam em conta os desejos de mudanças dos

professores e não consideram muitas vezes a sua exequibilidade e seu propósito. A quem servem as mudanças?

3.2.2 Formação continuada: sintoma de intensificação ou possibilidade de mudança?

Não, sua mente não está para alugar,
para nenhum Deus ou governo,
sempre esperançoso, ainda que descontente,
ele sabe que mudanças não são permanentes,
mas mudar é ...
(Tom Sawyer)²⁴

A estrofe acima, retirada de uma canção, expressa, de certa maneira, algumas ideias que achamos pertinentes incluir nas reflexões empreendidas sobre as questões da formação continuada.

A canção citada, Tom Sawyer, foi inspirada no personagem de Mark Twain, um garoto que se lança a toda a sorte de aventuras, mas que ao longo do tempo amadurece experienciando muitos ritos de passagem. A canção retrata um indivíduo rebelde, um espírito livre que anda pelo mundo atento a tudo e cheio de propósitos.

Vemos o professor um pouco sob essa perspectiva. Alguém que deveria ser, em certa medida, um rebelde. O rebelde é aquele que se levanta contra a autoridade legítima ou constituída. Nesse sentido, quando pensamos na formação continuada e na forma verticalizada e impositiva como ela é pensada, proposta e implementada, consideramos que um primeiro movimento necessário para a superação da intensificação, seria a rebeldia. O termo aqui não é entendido como um movimento de resistência propriamente dito ou de boicote, mas como um movimento de questionamento e de luta pela mudança que se quer.

A *intensificação* se faz presente nas questões da formação continuada. Ou melhor, a formação continuada, tal como está posta, se caracteriza como uma grande tradução da *intensificação* do trabalho docente. Cada vez mais os professores gastam boa parte do seu tempo frequentando cursos de formação. Esses cursos duram, por vezes, um semestre, às vezes, o ano inteiro. Tais cursos podem acontecer no período que é destinado aos encontros semanais entre os

²⁴No original: *No, his mind is not for rent, To any god or government, Always hopeful, yet discontent He knows changes aren't permanent But change is.* (Tom Sawyer música da banda canadense Rush)

professores nas escolas²⁵ ou no horário de aula, o que leva os alunos a terem aulas com professores substitutos e os fazem passar mais tempo longe da escola, de sua sala, de seus alunos.

Muitas Secretarias de Educação aderem a projetos desenvolvidos pelo governo federal e/ou estadual por uma questão de repasse de recursos e de melhoria de índices. Os professores podem ou não ser remunerados por isso, dependendo do que for definido pela rede. Os responsáveis por essas formações são muitas vezes, professores da própria rede, que trabalham na equipe pedagógica da Secretaria da Educação e que recebem o treinamento, para em seguida, levá-los aos professores. Outras vezes, os responsáveis são terceiros, quase sempre vinculados a alguma universidade e que prestam consultoria a essa rede. Os professores frequentam a formação porque ela lhes garante um certificado, pontos extras em concursos ou processos seletivos e em alguns casos, uma remuneração extra. Precisam realizar as leituras solicitadas, bem como as tarefas, que podem variar desde a leitura e apontamentos de textos até aplicação de atividades e seu registro. Tudo isso, deve ser feito, fora do horário de trabalho, mas se ganha para tal. Enquanto isso se perde o espaço e o tempo privilegiado de estar na escola e de pensar sobre os seus problemas, sobre aquilo que não vai bem e sobre possíveis soluções.

“Não, sua mente não está para alugar, para nenhum deus ou governo, sempre esperançoso, ainda que descontente...”

Os professores, de forma geral, precisam despertar de certa passividade que tem caracterizado sua atuação e questionar aquilo que lhes é solicitado. Não apenas questionar, mas se fazer ouvir, se posicionar. Também vemos que é necessário não perder a esperança ainda que haja descontentamento e tantas coisas por ajustar.

“[...] ele sabe que mudanças não são permanentes, mas mudar é”.

Mudanças duram sempre até a próxima mudança. Governos entram e governos saem e mudam-se as políticas, as práticas e discursos e “mudanças” são implementadas até que novos ventos apontem em outra direção. Essas mudanças são por vezes necessárias, mas são feitas de transitoriedade.

Mudanças são fundamentais, mas mudar é ainda mais. A formação continuada pode ser configurar como espaço em que mudanças podem ocorrer, mas

²⁵ Estes encontros recebem diversas nomenclaturas, mas a que nos é mais familiar é HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo)

não é, por si só, garantia de que mudanças se efetivarão. Ela pode provocar mudanças profundas no sujeito ou apenas mudanças momentâneas e superficiais em suas práticas.

Os professores são aprendizes sociais, mas são antes de tudo seres desejantes, que têm capacidade de julgar, avaliar e escolher. Os professores querem mudar, mas não a mudança que desejam para ele. Acreditamos que a mudança se processa à medida da necessidade, do desejo, daquilo que emerge do sujeito como uma necessidade para se sentir completo. Os professores não podem mudar para atender a ninguém, a não ser como condição inerente de seu modo de continuar sendo professor e de estar nesse mundo.

A formação continuada deve ser sem dúvida, entendida como processo contínuo de aprendizagem, um espaço de troca, um espaço legítimo de reflexão na e sobre a escola. Ela contém em si a semente da mudança, mas plantada em terreno infrutífero, não vinga.

Não queremos com isso “demonizar” a formação continuada. Mesmo da forma como se configura atualmente, como nos mostraram as pesquisas, ela precisa ocorrer se considerarmos que a formação inicial é deficiente, insuficiente ou qualquer outro termo que traduza a sua incompletude. Muitos professores iniciantes só constroem certos conhecimentos ao passarem por cursos de formação continuada. Algumas vezes também é possível que alguns professores tenham um *insight* depois de terem passado por um curso de formação e que mudem não apenas práticas, mas também modos de ser e de pensar.

O que realmente pensamos é que a formação continuada é prerrogativa de toda e qualquer profissão e que no âmbito educacional ela precisa ser repensada. As escolas são *loci* privilegiados de formação e educação, não apenas dos alunos, mas de seus professores e de todos que dela fazem parte. Muito conhecimento é produzido nelas, que se perde e que é muitas vezes desconsiderado em detrimento de conhecimentos que vem de fora de seus muros.

Para Sadalla (2008, p. 7) a formação continuada deve ser um espaço privilegiado “quer para a instituição de um *sentido* comum ao grupo, quer para a transformação desse sentido em *compromisso* com a mudança, o que revela a dimensão de cidadania nas concepções e na ação dos professores envolvidos neste processo de formação continuada”.

Os conhecimentos que, tanto a formação inicial, quanto a continuada têm priorizado, parecem não ir ao encontro das ideias sobre a aprendizagem autorregulada que desenvolvemos ao longo do trabalho. Há uma demanda para que professores adquiram uma série de conhecimentos, impostos e pensados verticalmente e apresentados a eles de forma fragmentada e sem ligação com o contexto em que atuam. Os professores valorizam a formação continuada e têm clareza de que precisam continuar aprendendo. Contudo, a formação continuada, parece ser implementada por políticas educacionais que não levam em conta o que querem e o que, de fato, precisam.

A análise das pesquisas e das ideias de Hargreaves nos dá alguns indícios e nenhuma certeza. Podemos considerar que a formação continuada atualmente tende a ser mais um sintoma agudo da intensificação do trabalho docente. Também podemos afirmar que os professores acreditam na importância dessa formação, porém que as redes de ensino precisam rever as formas de sua elaboração e implementação. Entretanto, podemos “*esperançosos, ainda que descontentes*”, tomar a formação continuada, desenvolvida na escola, pensada e desejada por seus professores e toda a equipe, como oportunidade, terreno, solo fértil para promover mudanças, para aprender e para mudar.

3.3 Algumas ideias sobre o papel do professor

Dado o papel agente do sujeito no processo de autorregulação da aprendizagem e também no processo de aprender a aprender, conforme discutido no capítulo 2, pode-se facilmente cair na armadilha de relegar o professor a um papel secundário no processo educativo. Nesse item, após termos discutido algumas ideias sobre a formação continuada dos professores, procuramos trazer algumas reflexões sobre o papel importante do professor, considerando o contexto atual em que, segundo Biesta (2012), há uma preocupação excessiva com a aprendizagem em detrimento da educação e com a centralidade do aluno nesse processo.

Biesta (2012) argumenta que recentemente vem ocorrendo o desaparecimento do ensino e conseqüentemente do professor. Embora no Brasil pareça mesmo estar ocorrendo tal fenômeno, já que o Magistério deixou de ser uma

carreira atrativa, o autor fala, na verdade, do desaparecimento de “certo entendimento sobre o que seja ensinar e ser professor” (p.35). Esse entendimento nada mais é do que reconhecer que o professor “está lá para ensinar” e Biesta (2012) argumenta que nos últimos tempos, os mais conservadores têm vociferado que os professores devem ensinar. Contudo, tal clamor carrega em si uma concepção mais autoritária de professor e de ensino. Nessa concepção, o ato de ensinar está relacionado à questão do controle e os bons professores são aqueles que conseguem fazer com que o processo educacional produza resultados de aprendizagem e identidades pré-definidas. Esta necessidade de controle é resultado, segundo o autor, de uma crise de perda de autoridade na sociedade contemporânea em geral e com a ideia de que a educação seria a chave para restaurá-la.

Acreditamos que é preciso superar as posições polarizadas e unívocas que defendem que a educação deve ser centrada no professor ou no aluno, uma vez que se trata de um processo relacional e nos parece, conforme discutimos no capítulo 2, que nossa atenção deve se voltar para a transação entre o sujeito e seu meio e as relações que se estabelecem intra e intersubjetivamente.

O “desaparecimento” do professor e do ensino está intimamente conectado, segundo Biesta (2012) à emergência de uma nova linguagem da aprendizagem na educação. Essa linguagem refere-se aos professores como “facilitadores da aprendizagem”, o ensino como a “criação de oportunidades de aprendizagem”, às escolas como “ambientes de aprendizagem” e à própria educação como “ensinoaprendizagem”(p. 37). Além disso, o surgimento da internet levanta reflexões sobre o papel da escola e do professor na questão do conhecimento.

O que nos interessa na reflexão de Biesta (2012) é que, nela, o papel do professor é um papel comprometido com a educação e não apenas com a aprendizagem.

() a linguagem da aprendizagem fica aquém como linguagem da educação, precisamente porque, como mencionado, a questão da educação nunca é que os alunos aprendam, mas que eles aprendam alguma coisa, para fins particulares e que eles aprendam isso de alguém (BIESTA, 2012, p.38 tradução nossa).

Trazendo ideias de Levinas, Biesta (2012) defende que a escola é lugar para ensinar, porque, segundo ele, as pessoas podem aprender em qualquer lugar, mas

o “presente” do ensino está disponível em poucos lugares e a escola é definitivamente um deles. O autor também faz distinção entre dois processos denominados por ele como “aprender com alguém” e ser “ensinado por alguém”²⁶. Ele afirma que a ideia do professor como facilitador da aprendizagem, apesar de uma ideia relativamente nova, remonta à filosofia Grega e a Sócrates e sua maieutica. Para Sócrates aprender era uma questão de lembrar-se de algo e nesse sentido o papel do professor é comparado ao de uma parteira, que traz para a superfície o que já está lá, dentro do indivíduo. Contudo, Biesta (2012) adverte que se olharmos para Sócrates com mais cuidado, perceberemos que ele não estava lá para facilitar a aprendizagem, ao contrário: com muita habilidade ele tenta levar seus alunos a chegar a certas conclusões e entendimentos. Biesta (2012) apoiado nas ideias de Sharon Todd (2003) afirma que Sócrates é como um assassino perfeito, que não deixa pistas de seu crime, que faz o seu trabalho, mas faz parecer que não fez. Isso só corrobora a visão de que o professor não adiciona nada ao processo e é justamente aqui que o autor problematiza a diferença entre “aprender com” e ser “ensinado por”.

Para Biesta (2012), “aprender com” põe o aluno numa posição mais central e reduz o professor a um papel de recurso. O professor estaria no mesmo patamar que um livro ou de qualquer outro recurso para aprender. O “ser ensinado por”, ao contrário, deixa o professor numa posição em que ele traz algo de novo ao aluno, algo que antes ele não tinha. Isso não significa ser autoritário e nem tampouco controlador. Quando tratamos da questão da autorregulação e da questão da agência do indivíduo no que tange à sua aprendizagem, não desejamos (e nem pensamos que este seja o caso) de minimizar a participação e a intervenção do professor nesse processo. Sabemos que principalmente devido ao surgimento do Construtivismo, algumas interpretações equivocadas sobre o papel do professor nessa perspectiva emergiram (deixar o aluno descobrir por si só, não corrigir o erro, dentre outras). Entretanto, como o próprio construtivismo piagetiano aponta na questão da autonomia, antes de serem autônomos os indivíduos percorrem uma trajetória que vai da anomia e passa para a heteronomia até chegar à autonomia. Acreditamos que, da mesma forma, os alunos não se autorregulam sozinhos, desde o princípio. É preciso que haja uma intervenção do professor, ele precisa ensinar

²⁶Tradução livre do original: “*learn from*” e “*being taught by*”

diretamente estratégias, precisa ensinar por meio do modelo; deve ensinar aos alunos quais estratégias utilizar, quando e por que. O problema, a nosso ver, é que o professor pode ser facilmente levado a adotar uma postura mais controladora.

Reeve (2009) analisa os motivos pelos quais o “estilo controlador” é tão prevalente entre os professores nas salas de aula, definindo o que é o “estilo controlador”, em que condições ocorre e sua relação com o mau desempenho dos alunos. O autor oferece, ainda, uma alternativa para que o professor possa ser mais “encorajador da autonomia”.

Para Reeve (2009, p.160) o controle é definido como “sentimento interpessoal e comportamento que os professores proporcionam durante a instrução para pressionar os alunos a pensar, sentir ou se comportar de uma maneira específica”.

Segundo o autor, o ponto de partida de um professor com perfil controlador é a adoção apenas de sua perspectiva até o ponto em que ela invade a perspectiva dos alunos e também seus sentimentos, modos de pensar e de se comportar. Muitas vezes, os professores pensam na motivação de seus alunos a partir de seu próprio ponto de vista e segundo Reeve (2009, p.161)

Na prática, atos de intrusão e pressão levam os estudantes a renunciar a sua estrutura interna de referência e seu ritmo natural durante uma atividade de aprendizagem para, em vez disso, absorver e responder à pressão de pensar, sentir ou comportar-se do jeito definido pelo professor

O autor exemplifica dizendo que o professor pode, por uma razão ou outra, interromper a atividade do aluno (intromissão) e redirecionar a atividade utilizando uma linguagem mais diretiva para fazer com que eles se comportem de uma maneira diferente (pressão). Pode-se argumentar que a intervenção do professor não representa necessariamente uma atitude controladora, mas a linha que separa o controle de uma atitude voltada para a autonomia do aluno é muito tênue. Um exemplo, dado pelo autor, seria o professor corrigir os verbos passivos na redação de um aluno, rotulá-la como escrita ruim e solicitar que utilize verbos ativos. Essas atitudes, entretanto, por si só não configuram controle a menos que o professor negligencie os motivos do aluno deixando de lhe questionar o porquê de fazer daquela maneira.

Os professores que se comportam dessa maneira mais controladora, segundo Reeve (2009) se apoiam em fontes externas de motivação (prazos, ameaças,

punições), sonegam explicações racionais que deveriam dar aos alunos para fazê-los entender o porquê de se engajar nas atividades propostas, utilizam uma linguagem que induz a pressão (“tem que”, “deve”), demonstram impaciência para que os alunos produzam a resposta correta, e reagem de forma autoritária quando alunos se queixam.

A atitude controladora pode ser expressa pelos professores de duas maneiras: por meio do controle direto (externo) ou indireto (interno). O controle direto é exercido por meio da imposição de um dispositivo externo, como um prazo ou qualquer outra coisa que venha do professor ou de um agente externo. O controle indireto, por sua vez é realizado quando o professor sutilmente tenta motivar seus alunos por meio da criação de disposições internas para agir baseadas na culpa, vergonha, ansiedade, dentre outros sentimentos. O controle indireto induz o aluno a um tipo de regulação interna controlada (pelo outro) que é diferente de uma regulação “endossada” pelo próprio sujeito.

Regulação interna controlada difere de regulação internamente aprovada em que, com a primeira, os estudantes percebem que os custos de não fazer o que os outros dizem são tão altos (em termos de culpa, vergonha, ansiedade, a retirada do amor, perda de autoestima, auto-representação perfeccionista) que eles não podem escolher agir de modo contrário (por isso, o seu pensar e seu agir é controlado). Um exemplo simples seria a declaração do professor, “um bom aluno revisaria seu trabalho, não revisaria?” (REEVE, 2009, p. 161).

Até aqui procuramos mostrar as características de um estilo de ensino controlador, que é o contrário do estilo que promove a autonomia dos alunos e que é o estilo que acreditamos caracterizar a postura do professor comprometido com a autorregulação da aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Reeve (2009), três condições caracterizam um estilo de ensino voltado para a promoção de autonomia: a adoção da perspectiva do aluno, acolher os sentimentos, pensamentos e comportamentos dos alunos e apoiar o desenvolvimento da motivação dos alunos e sua capacidade para autorregulação autônoma. O professor preocupado com a promoção da autonomia estimula os recursos motivacionais internos de seus alunos, fornece o racional explicativo por trás de suas ações, utiliza uma linguagem não controladora, demonstra paciência para que os alunos avancem no tempo necessário para a sua aprendizagem, reconhece e aceita suas reclamações e expressões de afeto negativas.

Tais atitudes parecem ir ao encontro da ideia que Biesta (2012) chama de professor “educacionalmente sábio”. O autor afirma que para o professor ensinar ele precisa ser capaz de fazer julgamentos sobre o que é educacionalmente desejável e tais julgamentos vão além de uma competência técnica. Apoiado em Aristóteles, Biesta (2012) argumenta que o ensino deve ser concebido como práxis, para a qual precisamos de uma capacidade de julgamento denominada *phronesis* ou “sabedoria prática”. Assim “isto significa que a questão aqui não é como os professores podem aprender a sabedoria prática; a questão é saber como eles podem se tornar educacionalmente sábios” (BIESTA, 2012, p.45 tradução nossa).

E como é que isso pode ser traduzido em termos de formação de professores?

Biesta (2012) defende o engajamento do professor em situações em que possa exercitar tais julgamentos e uma formação orientada para “certo “virtuosismo” no que diz respeito à tomada de decisões concretamente situadas sobre o que é desejável educacionalmente” (BIESTA, 2012, p.45).

Sabemos que na prática, entretanto, tal empreendimento pode parecer inviável. Por que há tantos professores controladores em sala de aula? Reeve afirma que esse fenômeno precisa ser explicado. Apoiado nos estudos de Pelletier, Seguin-Levesque, e Legault (2002), Reeve (2009) apresenta os fatores que levam professores a adotar uma postura controladora em termos de pressões. As pressões são divididas em três categorias: pressões vindas “de cima” (administradores, o governo), pressões vindas “de baixo” (alunos) e pressões vindas de dentro (crenças, sentimentos e disposições de personalidade do professor). Não é nosso objetivo adentrar nessa discussão nesse momento, mas é importante apenas ressaltar a multiplicidade de fatores que levam o professor a adotar tal postura.

Propusemos-nos a levantar algumas questões sobre qual deveria ser, em nosso entender, o papel do professor comprometido com a autorregulação da aprendizagem e com a autonomia dos alunos. Por meio das ideias apresentadas procuramos deixar claro que o papel do professor não é secundário. Que ele não é mero espectador, facilitador, ou a parteira que traz ao mundo aquilo que já está dentro do indivíduo. Os professores que querem desenvolver a autonomia de seus alunos precisam exercitar sua capacidade de criar, julgar, tomar decisões, de entender as perspectivas de seus alunos e ter empatia. Para além de habilidades

técnicas, ele precisa desenvolver essa “qualidade” ou como Biesta (2012), tomando emprestado o termo de Aristóteles, chamou “virtude”.

O professor traz algo de novo ao aluno, ele não apenas intervém em um processo... Ele parte numa jornada cujo elemento chave é o encontro entre os sujeitos.

4. OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO: O PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é expor os caminhos que foram traçados a fim de responder às perguntas a que nos propusemos. Como se trata de pesquisa envolvendo pessoas, o primeiro passo foi submeter o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa, que foi aprovado conforme o parecer de número 541.833 de 12/02/2014.

A metodologia a ser utilizada na pesquisa esteve, desde o início, intimamente relacionada com o desenvolvimento do projeto. Havia duas situações paralelas e interrelacionadas ao mesmo tempo: um projeto a ser desenvolvido por professores na escola e para o qual receberiam uma formação e a pesquisa de Mestrado, que seria realizada dentro deste contexto.

Como já foi dito, esta pesquisa é de cunho qualitativo e para sermos mais precisas, trata-se de um projeto formativo-investigativo. Sendo uma pesquisa qualitativa, isto equivale a dizer que ela está pautada, dentre outras, nas características elencadas por Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (1986) sobre a este tipo de pesquisa:

1- O contato direto do pesquisador com o ambiente natural em que a investigação ocorre - desde o início do projeto a pesquisadora participou das formações com as professoras e também realizou visitas às escolas, acompanhando o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

2-Os dados coletados são predominantemente descritivos- a pesquisadora lançou mão do diário de campo, como ferramenta para registrar as formações, as falas dos professores, seu comportamento, o ambiente, as atividades observadas em sala de aula e também transcrições de questionários e narrativas.

3 - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto- Sem dúvida, nessa pesquisa o processo é o nosso maior foco, visto que buscamos refletir sobre as dúvidas, dilemas, e transformações sofridas (ou não) pelos professores ao longo desse percurso.

4 - O significado dado pelas pessoas às coisas e à sua vida são foco de atenção do pesquisador- Isto se traduz em nossa preocupação em escutar as vozes dos professores, saber o que pensam, resgatar com eles suas experiências

enquanto estudantes por meio de narrativas, entender suas concepções sobre o ensinar e o aprender e sobre a autorregulação da aprendizagem.

5 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo- neste momento da pesquisa a análise de dados se deu de forma parcial, mais como um esboço daquilo que se pretende efetivamente fazer. De qualquer forma, por não dispormos de nenhuma hipótese prévia, nos debruçamos sobre os dados coletados até o momento, explorando-os de todas as formas possíveis, tendo clarezas perguntas que buscamos responder, mas atentas àquilo que nos dizem os professores, por meio de suas palavras, falas, gestos e silêncios.

A pesquisa qualitativa em educação é, em nosso entender, fundamental na busca por reflexões e questionamentos que ajudem a promover sua constante superação. Com isso queremos dizer que a pesquisa deve ter um caráter desestabilizador, ou seja, deve ser um meio de instaurar sempre a dúvida sobre a verdade de nossas crenças e práticas em educação. A educação, conforme nos apontam Ghedin e Franco (2011), é um campo complexo, repleto de especificidades, que não pode ser reduzido a partes fragmentadas e descontextualizadas. Assim, é preciso ter o olhar aberto e atento a tudo, o dito e o não dito, o visível e aquilo que está escondido.

Um aspecto muito importante da pesquisa é considerar a potencialidade da pesquisa como meio de promover mudanças e avanços efetivos na formação de professores, em seu trabalho nas escolas e, em última instância, na educação de forma mais ampla. Em um artigo de 1992, em que reflete sobre a formação docente no âmbito das pesquisas e sua relação com a prática dos professores, Gatti faz questionamentos que vão nessa direção. Na época da escrita do artigo, pesquisas²⁷ apontavam que o magistério era a área que reunia o maior número de trabalhos analíticos. Gatti (1992) então questiona qual a contribuição que todas essas análises trouxeram para a formação e aperfeiçoamento dos professores. Ela reivindica a revisão do papel da universidade no processo formativo, seja inicial ou continuado, desses profissionais. Da mesma forma, é preciso repensar a função das pesquisas desenvolvidas por programas de Mestrado e Doutorado em Educação. A aproximação entre a academia e os professores nas escolas é um tema recorrente em artigos e congressos. No último congresso sobre a Formação de Professores,

²⁷Silva *et al* (1991)

realizado pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita” (UNESP)²⁸, alguns pesquisadores, dentre eles Denise Vaillant, Bernadetti Gatti, Juan Carlos Tedesco, deixaram clara, em suas falas, a necessidade de um diálogo entre universidade e escola, entre acadêmicos e professores, entre teoria e prática.

Por outro lado, não achamos que se deve transformar a pesquisa em educação em um dispositivo que forneça respostas derradeiras sobre o que funciona ou não na prática educacional. Biesta (2010) discute em seu livro *Good Education in an age of measurement: Ethics, Politics, Democracy* o papel da pesquisa educacional (e aqui novamente ele recorre a Dewey para fazer esta discussão) e afirma que ela pode apenas indicar o que deu certo e não o que dá ou dará certo. Para ele, a pesquisa deve investigar a efetividade dos meios educacionais e questionar seus fins. Citando de Vries, Biesta (2010) nos apresenta a distinção feita pelo autor sobre a relevância prática das pesquisas nas ciências sociais. Tal distinção atribui dois papéis à pesquisa: o primeiro, de caráter técnico, em que ela fornece meios, estratégias e técnicas para alcançar determinados fins e outro, que pode fornecer intepretações, maneiras diferentes de imaginar e compreender a realidade social, que é chamado de papel cultural. Assim, a pesquisa teria um papel técnico e outro cultural e embora os dois não sejam necessariamente excludentes, eles serão uma opção ou não, dependendo do contexto micro e macropolíticos em que os pesquisadores operam. Na análise de Biesta (2010), apoiado em de Vries (1990), a questão está toda pautada na discussão sobre os objetivos da educação. Se há um consenso sobre os fins da educação, se não se pode questionar qual a finalidade da educação, então, afirma ele, só resta à pesquisa desempenhar seu papel técnico. Por outro lado, se a questão dos fins da educação não está fechada, se ela pode ser abertamente discutida, então a pesquisa pode exercer um papel cultural.

Fizemos esta discussão inicial apenas para deixar claro o que temos em mente ao nos lançarmos à tarefa de pesquisar e do que levamos na bagagem enquanto percorremos o caminho dessa construção.

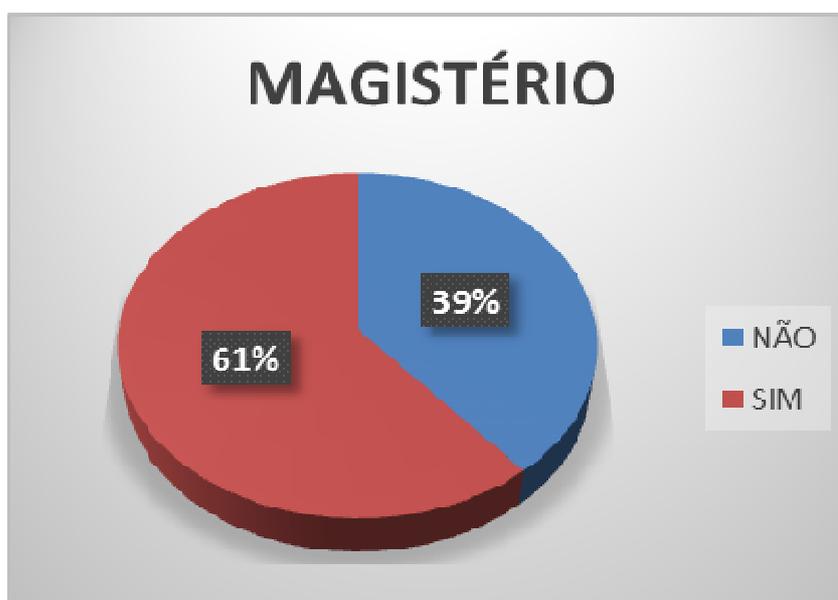
4.1. Os participantes

²⁸II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores “Por uma Revolução no Campo da Formação dos Professores –Águas de Lindoia, 7,8 e 9 de Abril de 2012.

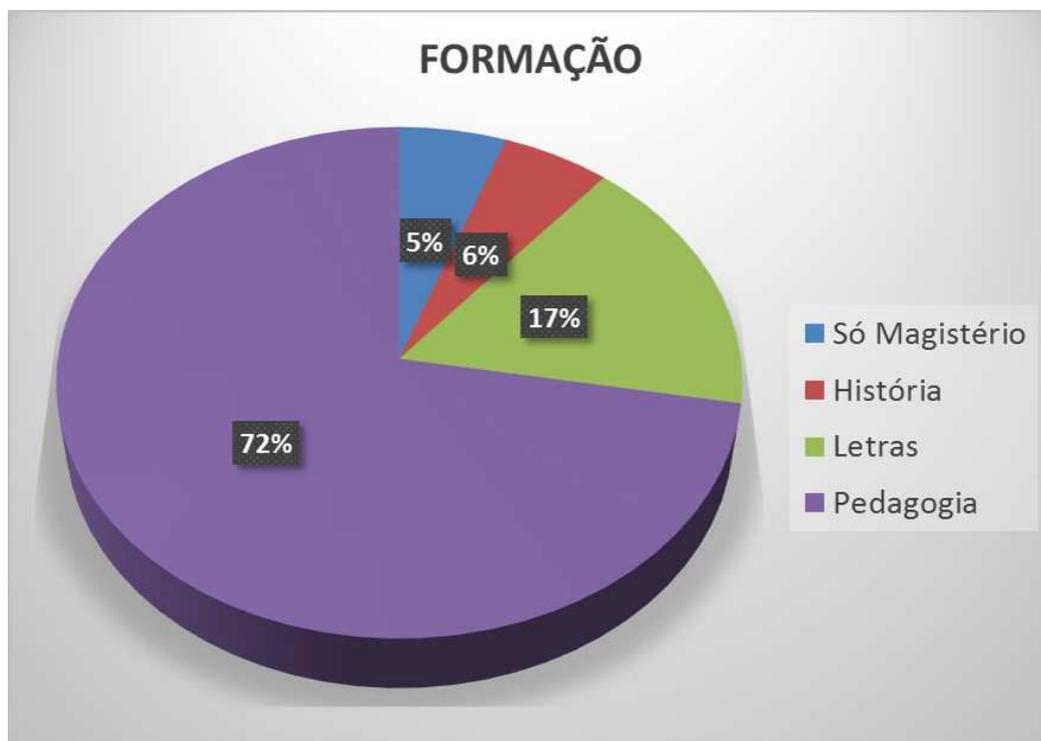
Participaram da pesquisa vinte e duas professoras de nove escolas municipais de um município localizado no interior de São Paulo. Todas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, porém, algumas professoras deixaram de responder alguns instrumentos ou questões, em virtude de faltas ao curso de formação ou por que não sabiam ou queriam responder.

A média de idade das docentes é de 37, 8 anos. A maioria possui formação em Magistério e Pedagogia e algumas possuem mais que um curso de graduação, bem como algum curso de especialização, conforme os gráficos apresentados:

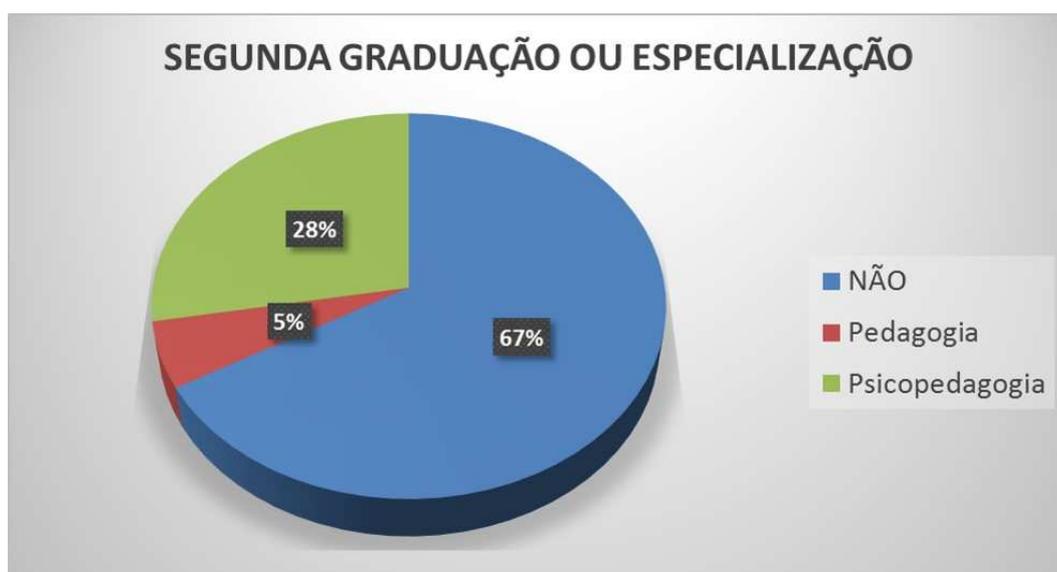
Gráfico 1 - Professores com formação em Magistério



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2- Primeiro curso de formação das professoras

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3 - Segundo curso de Formação (2ª graduação ou especialização) das professoras

Fonte: Dados da pesquisa

O tempo de experiência médio das professoras é de 12 anos, sendo que a docente com mais tempo de experiência lecionava há 34 anos e a professora com menos tempo de experiência ainda estava na graduação e possuía pouco mais que alguns meses de experiência.

A maioria, além de já possuir experiência lecionando no 4º ano do Ensino Fundamental (ano que lecionavam no momento da pesquisa), também possuía experiência na Educação Infantil.

4.2. O contexto da pesquisa

Conforme já mencionamos na introdução deste capítulo, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um projeto de formação realizado com os professores de uma rede municipal de ensino, no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma cidade de pequeno porte, próxima a região de Campinas e que tem o turismo, a agricultura e a indústria como suas principais atividades econômicas.

Foi feito, inicialmente, um contato com a Secretaria de Educação do município onde a pesquisa foi desenvolvida a fim de apresentar a proposta do projeto e o material e após algumas reuniões e resposta favorável da Secretaria de Educação, iniciou-se o planejamento das formações que seriam realizadas com as professoras.

A formação teve início sob a coordenação da orientadora desse trabalho e desta pesquisadora, que atuou como assistente. Um clima de tensão foi o que encontramos no início dos trabalhos. As professoras, diretoras e coordenadoras estavam em um movimento de negociação sobre aspectos relacionados com a gestão. Percebendo esse clima, deixamos aberta a possibilidade de que, caso sentissem necessidade de discutir questões relativas a esses problemas, elas poderiam fazê-lo, em outro espaço. Queríamos que percebessem que não existia uma imposição, de nossa parte, para que elas estivessem ali. Isso imediatamente já nos fez pensar na resistência que possivelmente encontraríamos por parte das professoras, afinal, a formação não tinha sido proposta e nem planejada por elas. Seria um desafio mostrar a elas, que apesar disso, a ideia era discutir os problemas enfrentados por elas em sala de aula e refletir, conjuntamente, sobre estratégias e meios para ajudar alunos em suas aprendizagens e também para ajudar os próprios professores a repensar suas práticas.

Já dissemos no primeiro capítulo que a formação previa três frentes de trabalho: curso para professores e equipe pedagógica com duração de 40 horas; acompanhamento do desenvolvimento do projeto em sala de aula e encontro com os pais em duas reuniões, uma no início do projeto e uma no final. Tal carga horária pode ser distribuída ao longo de um ano letivo, mas pode-se também realizá-la em um semestre. No primeiro mês, tivemos encontros semanais com as professoras, sempre às segundas-feiras, no horário destinado ao HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), com duração de três horas. Depois, os encontros passaram a acontecer uma ou duas vezes por mês. Tais encontros aconteciam no Centro de Formação da Secretaria de Educação e tinham início sempre, às segundas-feiras, às 18 horas. Muitas professoras chegavam atrasadas, algumas porque saíam direto de suas escolas e se dirigiam para lá, outras porque ficavam conversando do lado de fora do prédio.

No primeiro dia, contamos com a presença da Secretária de Educação do município, que falou brevemente, e de professoras, coordenadoras e diretoras. Também houve uma fala inicial de apresentação do projeto e antes de qualquer coisa entregamos a elas o primeiro instrumento, que tinha como objetivos obter informações sobre sua formação e experiência e identificar suas concepções sobre a autorregulação e sobre aprendizagem. Em seguida, houve uma palestra inicial, proferida pela pesquisadora Professora Doutora Soely Polydoro que pretendeu dar uma ideia geral sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem, elemento que seria o fio condutor de toda a formação e do projeto. Durante este encontro houve muitas conversas paralelas entre as docentes, que se mostraram um pouco dispersas, em um primeiro momento. Entretanto, no decorrer da palestra foram focando a atenção e mostrando interesse pelo tema.

Os encontros subsequentes seguiram, de maneira geral, a mesma lógica: na primeira parte destinávamos um tempo para que as professoras partilhassem suas experiências no desenvolvimento do projeto com as crianças, ou suas impressões, dúvidas e comentários sobre as leituras que, por vezes, indicávamos como “tarefa”. Não era uma coisa muito fluída, tínhamos quase que “extrair” delas. Poucas professoras participavam das discussões e quando o faziam eram sempre as mesmas que se colocavam, e até com muito entusiasmo. Depois, fazíamos um estudo do próprio projeto e da autorregulação e das estratégias de aprendizagem, seguido, muitas vezes, pela leitura de alguns capítulos do livro *As travessuras do*

Amarelo. Havia sempre um intervalo e depois dele, mais estudo e por fim um tempo para que elas sentassem juntas e planejassem as atividades que seriam desenvolvidas nas semanas seguintes. Procurávamos sentar com elas e ouvi-las, sugerir e questioná-las. Por vezes, algumas professoras, sabendo de nossa atuação na universidade, faziam perguntas sobre o Mestrado, querendo saber como fazer para ingressar, dentre outras coisas.

Durante o curso, houve muitas faltas e poucas professoras faziam as “tarefas” pedidas. Sempre quando questionadas a esse respeito as professoras procuravam deixar claro que não se tratava de algum tipo de boicote ao projeto, mas que dada a sobrecarga de projetos e de avaliações a que estavam expostas não conseguiam dar conta de realizar as leituras solicitadas para o estudo do curso.

Além do curso, o projeto previa a ida às escolas para o acompanhamento das atividades em sala de aula. Geralmente, escolhíamos uma semana no mês e submetíamos a proposta às professoras para ver se concordavam. Fazíamos, então, um cronograma com as datas e enviávamos às escolas. Mesmo com a anuência de todos os envolvidos, não foram poucas as vezes em que, ao chegarmos na escola para acompanhar as atividades, as diretoras/coordenadoras, secretárias e professoras diziam não estar sabendo de nada. A ideia era que observássemos uma atividade relativa ao projeto, e nessas ocasiões, quando chegávamos à sala de aula, as professoras estavam tratando de atividades diversas, mas para não “perder a viagem” ficávamos e observávamos o que estava sendo desenvolvido naquele dia, uma vez que o objetivo maior era que os professores utilizassem a dinâmica da autorregulação na condução de qualquer atividade/intervenção na sala de aula. Apesar destes pequenos contratemplos e de em algumas escolas a recepção ser, por vezes, fria e indiferente, nessas ocasiões podia-se perceber, na maior parte das vezes, a boa receptividade das professoras e também da equipe gestora.

No último encontro, pedimos que registrassem a sua participação no Projeto, destacando os pontos positivos e outros que ainda precisariam melhorar e pensando também nos impactos que ele causou ou não em seus alunos e em seu próprio trabalho.

4.3 Procedimentos para a coleta de dados

Durante todo o projeto a observação foi um procedimento constante, sempre devidamente registrada em diário de campo, tanto pela formadora, quanto pela pesquisadora. Entretanto, lançamos mão de outros instrumentos para tentar responder de forma mais pontual às questões que nos mobilizaram neste trabalho.

4.3.1 Questionário

O questionário, segundo Gomes, Flores e Gimenez (1999) pode ser definido como uma forma de pesquisa em que o pesquisador não precisa estar presente por considerar que para recolher os dados referentes ao problema estudado não há a necessidade de uma interação pessoal com o sujeito pesquisado. No entanto, com as professoras era imprescindível que os questionários fossem respondidos na presença da pesquisadora, pois, de outro modo, não teria sido possível levantar os dados. Isto porque, em primeiro lugar, quando deixamos que elas levassem algo para casa com o compromisso de nos trazer no encontro seguinte, poucas de fato traziam e em segundo lugar, dado o objetivo do questionário, era necessário que elas respondessem sem poder acessar ou consultar qualquer tipo de material uma vez que buscavamos saber quais eram suas concepções antes do início do projeto.

O primeiro questionário estava dividido em duas partes: a primeira tinha como objetivo caracterizar esse grupo de professoras quanto a sua formação, tempo de trabalho e outras informações conforme já descrevemos no item anterior. A segunda pretendia identificar, antes do início do curso e das discussões e estudos teóricos, as concepções das professoras sobre a autorregulação e sobre aprender. Este questionário foi dado às professoras no primeiro dia de curso, antes da palestra de abertura.

4.3.2 Observação

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar de destaque na pesquisa qualitativa. Pode ser utilizada como método principal de investigação ou associada a outros. A observação permite ao pesquisador estar mais próximo da realidade e da perspectiva dos pesquisados, observando *in locu* as ações que se desenrolam em um determinado contexto. Entretanto, não basta apenas observar, é

preciso definir o que observar e isso segundo Vianna (2003) é sempre um problema, seja para observadores experientes seja para iniciantes. Nessa pesquisa, a observação seu deu em todos os momentos: no curso para professores e no acompanhamento de atividades do Projeto do Amarelo em sala de aula. Nessas observações o foco era essencialmente observar o trabalho dos professores em sala de aula, tentando identificar a presença do modelo PLEA no desenvolvimento das atividades, a presença de estratégias de autorregulação, mas também procurando captar outros elementos importantes. Citando Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986) afirmam que o conteúdo das observações deve compreender uma parte descritiva e outra reflexiva. Na parte descritiva, cabem registros detalhados dos sujeitos, suas falas, sua aparência e do que fazem e como fazem. Também valem descrições do ambiente, das atividades e também das falas e comportamentos do próprio pesquisador. A parte reflexiva, por sua vez, corresponde aos registros das impressões, sentimentos, dúvidas, questionamentos, e outros aspectos que tenham a ver com as análises e interpretações do observador.

Nesta pesquisa a observação aconteceu, como já mencionamos, nos momentos da formação e também em algumas visitas realizadas nas escolas para acompanhar as professoras em sala de aula desenvolvendo atividades relativas ao projeto. Em ambos os casos, as observações foram registradas em um diário de campo, tanto pela formadora quanto pela pesquisadora. As observações realizadas nos deram indícios (que serão discutidos no capítulo 5) para as análises dos procedimentos didáticos adotados pelas professoras em sala de aula, a apropriação das estratégias de autorregulação da aprendizagem, do modelo PLEA e de seu (não) envolvimento com o Projeto.

4.3.3 Narrativa

De acordo com Simão (2012, p. 113), “a autorregulação está entrelaçada nas experiências narrativas e na identidade de cada indivíduo”. Por isso, optamos por trazer também uma narrativa como forma de tentar capturar essas experiências e identidades dos sujeitos, com relação especificamente aos processos autorregulatórios e hábitos de estudos.

Narrar, conforme apontam Cunha e Prado (2007), significa expor, relatar e constituir-se como uma relevante ferramenta para que os professores possam registrar aquilo que pensam sobre o que fazem, ou para que resgatem suas memórias, num movimento de produção autoral.

Nesta pesquisa, a narrativa foi utilizada como gênero textual e as professoras foram chamadas a escrever três delas. A primeira tinha como objetivo que evocassem suas memórias enquanto alunos fazendo menção a seus comportamentos e estratégias para estudar e fazer tarefas de casa. A intenção era levá-los a refletir sobre a presença ou não de um comportamento autorregulado ou do uso de estratégias, ainda que esse conceito fosse desconhecido até então. A segunda narrativa teve como finalidade ouvir o que tinham a dizer sobre o desenvolvimento do projeto “As Travessuras do Amarelo”, destacando suas dúvidas, dilemas, avanços, dificuldades. A terceira, ao final do curso, também tinha como objetivo que pensassem sobre o percurso percorrido, destacando os impactos sobre a prática e sobre os alunos e os pontos positivos e negativos do Projeto.

Quadro 2- Questões das Narrativas

| |
|--|
| Narrativa 1-Quando você estava no Ensino Fundamental provavelmente fazia coisas semelhantes as que as crianças de hoje em dia fazem: lições de casa, trabalhos, estudar para as provas. Como você se organizava para essas situações? Você tinha uma rotina ou estratégias que lhe ajudavam a estudar? |
| Narrativa 2-Registre suas impressões e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades do projeto até agora. Levantar aspectos que considero que estão satisfatórios e os que ainda são muito difíceis no desenvolvimento do projeto com os alunos. Quais são as dúvidas, dilemas aprendizagens vividas por você até o presente momento? Você mudou algum procedimento didático em suas aulas durante a realização da formação? |
| Narrativa 3- Considerando o Projeto “As Travessuras do Amarelo” registre, como se estivesse contando uma história para outra pessoa, a sua participação, destacando suas impressões do primeiro encontro até o dia de hoje. É importante que registre suas reflexões sobre os impactos desta formação na sua prática e também no desempenho de seus alunos. Você notou alguma mudança? Quais foram os pontos positivos? Quais foram os pontos que ainda precisam melhorar? |

4.3.4 Entrevistas

Conforme apontam Lüdke e André (1986), a entrevista, juntamente com a observação se configura como um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa. Embora seja um recurso muito conhecido e presente nos meios de

comunicação, as autoras nos advertem sobre o cuidado que se deve ter ao utilizá-la para a coleta de dados.

Uma dos aspectos destacados pelas autoras é a interação que permeia a entrevista. Neste caso, configura-se uma relação mais “afetiva”, no sentido mesmo de afetar, pois há uma “influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.33). Esse caráter interativo também confere à entrevista uma maior flexibilidade quanto a eventuais adaptações que se fizerem necessárias, ao contrário de outros instrumentos cujo “destino está selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou” (idem, p. 34).

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista pode ser estruturada, não estruturada ou semi-estruturada. No caso desta pesquisa, optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas pelo seu caráter flexível, pois ela já parte de um roteiro previamente traçado, porém aberto a outras questões que podem surgir durante a realização da entrevista. Sobre isso, Lüdke e André (1986) afirmam que este tipo de entrevista tem sido a mais utilizada na pesquisa em educação pela abertura que ela traz para que se conheçam mais a fundo os pontos de vista dos entrevistados.

Das vinte e duas professoras do projeto, inicialmente apenas seis concordaram em participar da entrevista e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Porém, três delas desistiram de participar e, portanto, foram realizadas apenas três entrevistas. A pesquisadora combinou uma data com cada professora e as entrevistas foram feitas nas próprias escolas em que elas trabalham. A partir desse momento utilizaremos nomes fictícios para designá-las (Ana, Patrícia, Elaine). O registro foi feito por meio de videogravação, com a anuência das docentes. No quadro abaixo, apresentamos as perguntas:

Quadro 3 - Perguntas para a entrevista

| |
|--|
| 1- Em sua opinião, para que servem as formações continuadas? |
| 2- Como elas têm contribuído para a sua formação e para a sua prática? |
| 3- Você já tinha ouvido falar em autorregulação da aprendizagem antes de participar do Projeto “As Travessuras do Amarelo”? |
| 4- Depois da participação na formação do Projeto “As Travessuras do Amarelo” e do trabalho com as crianças, como você definiria o que é a autorregulação da aprendizagem, se alguém lhe perguntasse o que é? |
| 5- Em sua opinião, durante a sua formação inicial e continuada você consegue perceber ações de seus professores que o auxiliaram a ser autorregulado? Em |

| |
|--|
| que medida você teve oportunidade de se autorregular? |
| 6- Você percebeu mudanças em seus alunos ao longo do desenvolvimento do projeto? |
| 7- E em você? Você mudou alguma coisa em sua prática em virtude do projeto? |

Assim, após apresentarmos os instrumentos utilizados na pesquisa e o percurso realizado até aqui, passaremos a análise dos dados, no próximo capítulo.

5. AVALIANDO A OBRA: REFLEXÕES SOBRE AS POSSÍVEIS (DES) HARMONIAS E POSSÍVEIS MELHORIAS

Neste item, apresentaremos a análise dos dados produzidos durante a pesquisa. Um primeiro estudo de todo o material nos deu alguns indícios de como seriam encaminhadas as reflexões sobre os dados, no esforço de responder às questões de pesquisa.

Assim, optamos por iniciar as análises a partir da caracterização das professoras, de um ponto de vista mais específico, procurando identificar como a autorregulação se fez (ou não) presente em suas vidas como alunas, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino superior e até ao longo de sua formação continuada. Pensamos, desta forma, poder captar a experiência prévia das professoras com a autorregulação e dessa forma poder ampliar nossa compreensão das respostas e atitudes expressas durante a pesquisa. Em seguida, estabelecemos três eixos, pensados a partir dos objetivos enunciados no início do trabalho: 1) aprendizagem e autorregulação: concepções e práticas; 2) a formação continuada e suas contribuições e 3) o projeto “As travessuras do Amarelo” e seus impactos sobre os professores.

Os dados foram inicialmente analisados separadamente. Primeiro fez-se uma leitura cuidadosa de cada instrumento. Em seguida, elencamos as ideias principais expressadas pelas respostas de cada professor e criamos categorias, agrupando as respostas que se assemelhavam, expressando idéias similares. Depois de fazermos isso com cada instrumento passamos a olhar os dados de forma integrada, buscando as respostas para nossas perguntas nos instrumentos que mais podiam nos auxiliar. Como os instrumentos foram pensados para responder às questões de pesquisa, as categorias de análise já foram criadas a priori, mas isso não nos impediu de estar abertas a qualquer coisa nova que pudesse emergir das respostas das professoras.

5.1 Os sujeitos e suas histórias com a autorregulação da aprendizagem

Conforme já dissemos no capítulo anterior, 22 professoras participaram da pesquisa. Como já fizemos uma caracterização no capítulo 4, em que mostramos

dados como idade, a formação, tempo de experiência, este item em particular, tem o objetivo de fornecer um retrato, ainda que parcial, sobre a história prévia dos sujeitos com a autorregulação da aprendizagem. Buscamos indícios da experiência das professoras com comportamentos autorreguladores tanto do ponto de vista delas próprias como do ponto de vista de outras pessoas relacionadas a elas (pais, professores).

Por meio de um instrumento, o qual denominamos “narrativa,” (conforme explicado no item 4.2.3 do capítulo 4), pedimos as professoras que escrevessem sobre suas experiências como alunas, por meio da pergunta:

Quando você estava no Ensino Fundamental provavelmente fazia coisas semelhantes as que as crianças de hoje em dia dizem: lições de casa, trabalhos, estudar para as provas. Como você se organizava para essas situações? Você tinha uma rotina ou estratégias que lhe ajudavam a estudar?

Além desta narrativa (que foi respondida por 19, das 22 professoras participantes), quando fizemos a entrevista com as três professoras, Ana, Patrícia e Elaine, fizemos a elas a seguinte pergunta:

Na sua formação inicial, por exemplo, ou até mesmo em todos os cursos que você vem fazendo ao longo da sua trajetória profissional, você percebe, você acha que existe espaço pra que o professor seja autônomo? Pensando nessa questão da autorregulação você acha que nessas formações, na sua formação inicial os seus professores, eles incentivavam isso? Você lembra se havia espaço para que você fosse autorregulada?

Analisando as respostas da primeira pergunta, percebemos que alguns elementos se repetiram e assim criamos núcleos para a análise. Eles foram pensados a partir das estratégias de autorregulação da aprendizagem descritas por Zimmerman (1988), apresentadas no capítulo 2 e outras estratégias não apontadas nos estudos, cuja nomenclatura foi criada por nós.

Tabela 1: Núcleos de Análise

| |
|-------------------------------|
| Busca por ajuda social |
| Procedimentos de estudo |
| Reconhecimento de distratores |
| Estruturação do ambiente |
| Estudo para a prova |

As respostas das professoras apontam que, enquanto alunas, utilizavam algumas estratégias que são facilitadoras da autorregulação e alguns elementos que poderiam atrapalhar a aprendizagem. Curiosamente as professoras destacaram as mesmas estratégias e os mesmos comportamentos em relação a seus estudos o que nos dá indícios de que isso pode ser fruto de uma cultura escolar e de um tipo de ensino voltado para a obtenção de respostas certas e cujo controle é feito pelo professor.

Em relação à ajuda social encontramos respostas que demonstram que a mãe era a figura a quem mais recorriam para obter ajuda como mostram as escritas das professoras “Pedia para minha mãe tomar de mim” (P2) “Minha mãe costumava ‘tomar’ os conteúdos das provas realizando questões que como ela dizia: Essa vai cair na prova” (P6); “minha mãe fazia as perguntas e eu respondia se caso errasse já saberia o que eu teria que rever no conteúdo.” (P17). Essa ajuda das mães parece ser menos problematizadora e mais uma espécie de referência por meio da qual as professoras conseguiam identificar o grau de apropriação de um determinado conteúdo e conseqüentemente poder ajustar a quantidade necessária de estudo para uma prova, por exemplo. Isso não deixa de ser uma forma de se autorregular, embora não possamos discutir a qualidade dessa autorregulação. Algumas professoras apontaram outras fontes de ajuda, como a avó, uma amiga, irmã ou até mesmo um professor particular seja porque os pais não possuíam escolaridade e por isso poucas condições de ajudá-las ou porque as dúvidas eram muito específicas e exigiam uma ajuda mais especializada.

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) afirmam que a inclusão da busca por ajuda como uma categoria de aprendizagem autorregulada pode parecer estranha uma vez que se pode considerar a autorregulação como um processo não social por definição. Entretanto, já expusemos anteriormente a importância do social para a aprendizagem autorregulada seja por meio da modelação seja por meio do *feedback* dado pelo outro.

Podemos dizer que os procedimentos de estudo são estratégias que ajudam os alunos a aprender. Já ouvimos inúmeras vezes que “cada um aprende de um jeito” e acreditamos que isso se aplica também aos modos pelos quais os indivíduos estudam. As professoras, em sua maioria, apontaram a memorização e a repetição como o procedimento mais adotado por elas para estudar. No entanto, essa memorização se dava de diferentes formas: por meio da leitura: “lia até decorar tudo” (P2) “Geralmente lia várias vezes o conteúdo até decorá-los” (P12); por meio da escrita “precisava escrever para assimilar o conteúdo estudado” (P7), “para estudar a técnica era escrever (ler, interpretar e escrever o que havia entendido). Às vezes repetia a escrita várias vezes” P5; Também lançavam mão de questionários de perguntas e respostas para facilitar a memorização e duas professoras mencionaram ainda procedimentos diferenciados como “A minha estratégia era rever a matéria brincando de escolinha com minhas irmãs e amigas” (P8) ou “mais tarde, passei a fazer resumos do conteúdo para facilitar meu estudo” (P13)

A memorização é um procedimento válido e necessário para a aprendizagem de muitos conteúdos e como vimos um elemento importante na aprendizagem pela observação, mas ela também pode indicar que as professoras possuíam, segundo a fenomenografia (FREIRE, 2009), uma concepção de aprendizagem como a aquisição mecânica de conhecimento e, portanto, caracterizada pela realização de atividades de memorização, recolha e acúmulo de informação para ser usada em avaliações.

Os distratores também são um elemento importante da aprendizagem autorregulada. Conseguir perceber o que desvia a atenção das tarefas, do estudo é uma estratégia importante e uma característica relevante de indivíduos autorregulados. As respostas das professoras não nos permitem concluir se reconheciam ou não os distratores e se conseguiam administrá-los de modo que eles não atrapalhassem os estudos e aprendizagem. Apenas uma professora reconheceu que a conversa durante as aulas desviava sua atenção e atrapalhava sua aprendizagem “Eu tinha um grave problema, eu conversava demais em sala” (P20).

Outra categoria que surgiu das análises foi a estruturação do ambiente. As professoras destacaram, em sua grande maioria, que estudavam no quarto, em cima da cama, mesmo quando possuíam um espaço mais “adequado” para este fim

“Estudava no meu quarto, deitada na cama” (P2); “Mesmo tendo a mesinha de estudo, gostava de estudar no quarto, na cama” (P5).

Por fim, na categoria “estudo para a prova” as professoras foram unânimes ao revelar que só estudavam às vésperas das provas: “Estudava na véspera, porque senão esquecia o conteúdo” (P2); “Estudava sempre um dia antes da prova” (P18) “tinha que decorar tudo na véspera da prova” (P20). Além de estudar apenas na véspera, ficou muito explícita a preocupação com a memorização dos conteúdos.

Como já mencionamos, esses comportamentos podem ser o resultado de uma cultura escolar que valorizava o acerto, a resposta correta, a aquisição do conteúdo apenas para fins escolares e não para promover a criticidade ou a compreensão dos indivíduos, para a vida. Isso também pode nos levar a pensar que o estilo de aula dos professores que eles tiveram pode ser considerado controlador, voltado para a obtenção de resultados, com foco muito mais no produto do que no processo.

Esses aspectos também aparecem quando analisamos as respostas das professoras durante a entrevista. Elas deixaram mais clara a questão do controle por parte de seus professores em seu curso de formação inicial. Apontaram pouco espaço para a autonomia, com algumas exceções. Porém, também mencionaram a presença de professores que incentivavam a autonomia e autorregulação dos alunos. Para a professora Elaine, tanto no Ensino Fundamental quanto em seu curso de graduação havia professores que falavam sobre a importância do controle, dos horários e organização para estudo

“Sim, eu tive professores, nunca vou esquecer né? Do meu.. a antiga oitava série né..eu tive uma professora e ela sempre falava muito..Tanto que quando eu comecei a fazer lá o Amarelo que falava muito, muito, eu lembrei muito dela, porque ela sempre falava: “olha, se você tiver controle né e fizer os seus horários, é, se autorregular, sempre tá mantendo o seu caminho adequadamente, a sua vida anda..você nunca vai deixar nada para trás...né, e ela sempre falava isso pra mim. Aí eu fui pro curso de Pedagogia também e eu tive professores que falaram muito sobre esse..eu gostaria que, né, quem fizesse tivesse professores, mestres que pudessem sempre estar citando essa questão porque é muito importante...”²⁹

A fala das professoras remete a alguns itens que apontam para um sistema de ensino que pouco espaço dá para o aluno ser agente: pouca liberdade até de

²⁹ Todas as falas e escritas das professoras foram transcritas nesse trabalho conforme o original.

expressão; professor no controle, com destaque que até no ensino superior esse fato se mantém.

“É... Na faculdade eu tive esse momento que era de controle né... Porque alguns professores era controle mesmo né “é dessa forma, você não pode sair desse caminho... e tem que ser assim” (Professora Elaine)

“Na época de escola, tudo né, é o que eu falo. A mudança é muito grande.. de hoje, porque, antigamente era o professor falou, falou, tá pronto, é aquilo que ele vai dar é aquilo e não adianta nem você questionar...hoje que nem, os alunos participam até de uma aula, você tá trabalhando uma coisa, perguntam uma outra coisa você já, né, muda sua aula, eles participam eles tão envolvidos...antigamente a gente não tinha nem liberdade de expressão, a gente não podia nem falar”. (Professora Ana)

Já a professora Patrícia preferiu focar sua fala nos professores que, no entender dela, davam espaço para os alunos se autorregularem

“[...] ele dava tudo, mas ele também deixava você.. eu lembro que comecei a entrar mais tarde na aula dele sabe..ele não falava nada..ele só olhava pra mim.. mas sabe, só do fato dele olhar pra mim, aquilo me falava “nossa, ó, olha o que você tá fazendo? Tá chegando todo dia tarde na aula dele, você tá lá enrolando no intervalo e você tá chegando, sabe? Ele nunca falou nada. Ele nunca falava nada.. As provas dele? Ele deixava, sabe? Tanto que as provas dele, a primeira prova a gente pensava assim “nossa, vai ser uma prova do cão né,” aquelas apostilas tudo complicada” eu não quero nem ver essa prova” era dois parágrafos de um texto e ele falava assim “reflita, escreva o que você sabe” e era assim. Então a gente ia..Na primeira prova a gente falava “meus deus o que eu vou escrever? Não tem questão..a gente tá acostumada, né ? “o que é não sei que?”, “defina”, “cite”, “explique” A prova dele não... Era dois trechos e você.. “quer usar a apostila? Usa. Você trouxe a apostila? Pode usar” Então era uma coisa assim, você ia transmitir tudo aquilo que você tinha aprendido. Então pra mim eu caminhava com minhas... parecia que eu caminhava..ele dava todo aquele respaldo e eu escrevia ali...

A mesma professora disse ter “trazido de casa” o respeito pelos professores e acredita que era uma aluna autorregulada porque já era uma característica dela

“Um pouco também acho que também vai por mim porque eu sempre fui muito organizada, né... Então usava caderno, então tava passando..às vezes faltava..a primeira coisa que eu fazia “me passa a matéria de ontem?” Preciso ter, já copiava... Se começa a passar errorex porque acabava errando, às vezes..”ai, ta horrível!” Arrancava a folha..tava na última linha da folha...arrancava e já fazia tudo..eu tinha muita dedicação, prestava muito mais atenção..agora pegar um livro pra ler, eu não conseguia..me desconcentrava muito fácil..agora se eu precisasse de atenção na aula, podia conversar um pouco mas eu sempre também tinha..eu trouxe de casa o respeito aos professores..o professor olhava “ops” (imita o professor chamando a atenção e depois baixando a cabeça) eu ficava morrendo de vergonha...”

Analisando as respostas dadas pelas professoras na narrativa e as falas das três professoras entrevistadas não é possível fazer uma caracterização precisa quanto a suas experiências como alunas com os processos e estratégias de autorregulação. Todavia é possível levantar algumas questões:

As experiências descritas pelas professoras-alunas influenciaram/influenciam sua prática enquanto professoras?

Que relações podem ser estabelecidas entre essas experiências e as concepções das professoras sobre a aprendizagem e sobre a autorregulação da aprendizagem?

Qual é a concepção de autonomia dessas professoras?

Em que medida as estratégias utilizadas por elas como alunas são também requisitadas por elas hoje em dia como professoras?

Considerando que as três professoras possuem idades diferentes (22, 39 e 50 anos) como o contexto escolar e também o contexto maior em que elas estavam inseridas pode explicar os comportamentos apontados por elas?

Pensamos que talvez não sejamos capazes de responder tais perguntas, mas com as análises que se seguirão, tentaremos encontrar as peças que, mais tarde usaremos para montar esse grande quebra cabeça de concepções e práticas que se entrecruzam.

5. 2 Aprendizagem e autorregulação: concepções e práticas

Um dos objetivos propostos neste trabalho era o de conhecer as concepções das professoras sobre a aprendizagem e também sobre a autorregulação da aprendizagem. Ao analisar os registros das docentes, nosso objetivo não era apenas descrever suas concepções sobre a temática, mas antes de tudo compreender qual era a perspectiva pessoal de cada uma delas. A análise das respostas sobre a aprendizagem foi inspirada nos estudos da fenomenografia (FREIRE, 2009; BOULTON-LEWIS ET AL, 1996 APUD FREIRE, 2009; MAYER, 1992 APUD ROSÁRIO E ALMEIDA, 2005).

Saber o que pensam as professoras sobre o que é aprender e como se aprende poderia nos dar pistas sobre suas concepções prévias de autorregulação da aprendizagem e também sobre as práticas, que posteriormente, observamos em sala de aula.

As respostas das professoras sobre o que é aprender e como se aprende não foram homogêneas e foram, de certa forma, muito genéricas. Utilizaram diferentes termos como adquirir, buscar, construir, descobrir, verbos ativos e que implicitamente demonstram a atividade do sujeito.

Analisando as respostas das docentes procuramos identificar as ideias centrais expressadas por elas e as possíveis convergências e divergências entre elas. O resultado da análise nos levou a três categorias de respostas

Categoria 1- Aprender como processo de aquisição de conhecimento- É possível perceber em alguns registros que as professoras entendem que o aprender está relacionado à aquisição de conhecimentos, geralmente a partir da experiência, domínio do conteúdo e ensinamentos. Das 22 participantes, sete deram respostas que se enquadram nesse tipo de pensamento, como podemos evidenciar em algumas das respostas: P4: *Aprender é adquirir novos conhecimentos. A aprendizagem ocorre através da interação do sujeito com o objeto;* P7: *Adquirir novos conhecimentos através de trocas;* P16: *Aprender é adquirir novos conhecimentos, que podemos aprender através de ensinamentos e experiências que vivemos;* P20: *Ter domínio do assunto, compreender através de trocas eu vejo a melhor maneira de aprender.*

Categoria 2 - Aprender como processo espontâneo. Apenas duas das participantes apresentaram o argumento da aprendizagem espontânea: P2: *Aprender é o que ocorre naturalmente quando o descobrimento de algo acontece. Se aprende espontaneamente, no convívio com o outro;* P11: *É estar sempre aberto*

e disposto para o novo, para aprender dar chance para você aprender novas coisas. É preciso buscar, pesquisar e interagir com os colegas, amigos, com os alunos etc

Categoria 3 - Aprender como processo de construção- Nessa categoria estão as respostas que indicam processos de investigação, busca, troca de experiências e questionamento. Nove das vinte e duas professoras se posicionaram dessa forma, como podemos evidenciar em alguns exemplos: *P1: Aprender é aprimorar um conhecimento prévio. Aprendemos através de situações causem um conflito possível de ser solucionado; P13: Aprender é um processo de construção constante. Processo ao longo da vida; P17: Descobrir novos conhecimentos filtrando todas as informações passadas; interesse em querer aprender sempre além do que é dado; P22: Aprender é explorar tudo que se tem ao redor, investigar, interessar-se, apossar-se do processo de como as coisas funcionam e se interligam. Se aprende vivendo o que se faz, aproximando e relacionando os conteúdos com os fatos do cotidiano da cada criança, se aprende pela curiosidade*

Quatro professoras não quiseram responder a essa questão.

Nota-se que o que mais se destacou foi que aprender é construir novos conhecimentos, o que está de acordo com os pressupostos educacionais vigentes nas escolas e divulgado nas formações continuadas.

No entanto, quando analisamos a categoria 1 percebemos que as respostas das professoras podem nos levar a dizer que as concepções delas correspondem ainda a uma visão quantitativa em que aprender é um processo de aquisição e armazenamento de conhecimento, embora enfatizem a importância da troca. (MARTON, 1989 apud FREIRE, 2009). Se retomarmos as escritas das professoras sobre o seu comportamento quando eram alunas no Ensino Fundamental poderíamos afirmar que as concepções de aprendizagem expressas por algumas delas revelam algo parecido com uma visão mecânica do aprender em que o conhecimento é adquirido por meio de acúmulo de conhecimento, sendo que, no lugar de atividades, coloca-se a interação com o outro.

Quando elas falam em adquirir novos conhecimentos somos levados a pensar que se trata de adquirir novas informações, mais conteúdo e não novas disposições mentais ou cognitivas, novos modos de se comportar, um alargamento da capacidade de interpretar o mundo e estabelecer relações, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Mesmo nos argumentos elencados na categoria 3, embora

justifiquem a necessidade de construção, não há uma explicação clara do papel do professor e dos alunos nessa construção.

O projeto “As Travessuras do Amarelo” como vimos, está ancorado na perspectiva agêntica da aprendizagem, que valoriza a ação dos indivíduos, a sua capacidade de criar condições mais propícias para a sua própria aprendizagem, fazendo escolhas e controlando seu comportamento. A aprendizagem é, nesta perspectiva, o resultado da interação recíproca entre o comportamento dos indivíduos e suas condições de controle (BANDURA, 1971).

Assim, pensamos que aprender não se resume a apenas um ganho de conhecimento, um aumento de informações, mas ao processo e ao resultado que ele produz e que depende, como afirmamos acima, da relação entre o comportamento dos indivíduos e as condições que o controlam.

Se para a maioria aprender é adquirir conhecimento, o que não deixa de ser um fato também verdadeiro, há algumas professoras que concebem o aprender como algo espontâneo, natural, como vimos nos argumentos de P2 e P11. É certo que desde o nosso primeiro contato com o mundo estamos expostos a todo o tipo de aprendizagem e nesse ponto poderíamos trazer a aprendizagem por observação defendida por Bandura como um processo importante na aprendizagem dos indivíduos. Contudo, mera observação não produz aprendizagem. E isso vimos com Bandura. Pelo menos não em um nível mais elaborado. Certamente muitas das coisas aprendidas pelos indivíduos podem se dar naturalmente, apenas observando modelos a nossa volta (por exemplo, ver as pessoas comendo com garfo e faca). Entretanto, ver as pessoas comendo com hashis ou até mesmo com garfo e faca não leva necessariamente ao aprendizado de como manejá-lo e do por que fazê-lo. Existe uma atividade que é do sujeito, mas que só pode ser iniciada, seja por meio da experiência direta, seja por meio do modelo, quando existe uma situação em que ele possa compreender cognitivamente a relação entre as ações e suas consequências. Sem contar que além de compreender as relações entre ações e consequências, uma operação cognitiva, existem também operações físicas e afetivas que entram em jogo quando pensamos em aprendizagem.

Na perspectiva de Dewey trata-se de ser modificado pela ação que executamos, é a produção de um sentido que nos transforma e transforma também o nosso comportamento, influenciando experiências futuras. Na perspectiva da teoria cognitiva social a questão parece ir na mesma direção, mas há uma maior

ênfase nas ações e predisposições dos indivíduos, enquanto que em Dewey há uma preocupação maior com as experiências, sua qualidade e direção.

As respostas que concebem o aprender como algo natural, espontâneo, nos levam às considerações feitas por Gallo (2012) sobre as ideias de Deleuze. Segundo Gallo (2012) conforme vimos no capítulo 2, a definição de aprendizagem que pode ser inferida a partir de Deleuze tem a ver com o encontro com signos. A ênfase não é na emissão destes, mas no encontro dos indivíduos com eles. Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser um processo difícil de controlar por ignorarmos como e quando esses encontros ocorrerão e que sentidos serão produzidos a partir deles. Quando a professora P11 escreve que aprender “É estar sempre aberto e disposto para o novo, para aprender dar chance para você aprender novas coisas”, talvez possamos ler o que ela diz por meio do que nos disse Gallo (2012).

Por fim, quando as professoras escrevem que aprender é um processo de investigação “Aprender é explorar tudo que se tem ao redor, investigar, interessar-se, apossar-se do processo de como as coisas funcionam e se interligam (P22); “Aprender é pesquisar, questionar...” (P19) a nós parece tratar-se de uma concepção de aprendizagem mais voltada para o papel ativo do indivíduo, tanto no seu agir quanto em seu pensar e seu querer.

A investigação e a pesquisa são uns dos pressupostos fundamentais da teoria da aprendizagem de John Dewey. A pesquisa, segundo o filósofo norte americano, pressupõe a utilização de ideias e hipóteses como ponto de partida. Nesse sentido, a aprendizagem vista como exploração, investigação ou pesquisa é um processo por meio do qual se levantam ideias, experimentam-se essas ideias e observam-se as consequências de sua aplicação. Há operações mentais, cognitivas e afetivas em jogo. Relações podem ser estabelecidas, comparações, inferências, antecipações.

Coisa semelhante observamos na teoria da aprendizagem social de Bandura. Há um controle maior do indivíduo sobre o processo. Ele não é mero espectador esperando que o desfecho dos fenômenos e suas engrenagens sejam transmitidas de forma automática para dentro da sua mente. Aprender é algo que fazemos e também o resultado de nossas ações, mediadas pelo nosso pensamento.

Quando as professoras explicaram como é que se aprende, por outro lado, houve maior diversidade de respostas, pois parece ser mais fácil exemplificar como algo ocorre do que defini-lo. O que mais se destacou foi a questão da interação, das

trocas. Troca entre os pares, troca de saberes, de experiências ou trocas entre o sujeito e o objeto. De fato, a aprendizagem só pode ocorrer, segundo Dewey (1976), por meio de uma transação, o que poderíamos dizer que seria o equivalente às trocas que as professoras mencionaram. Mas a troca por ela mesma não garante a aprendizagem, assim como a mera observação de um modelo ou a simples memorização de uma informação. Segundo vimos com Dewey aprender tem a ver com ser modificado pela experiência vivida, tanto ativamente - por meio da ação - quanto “passivamente”- sofrendo as consequências desse agir.

Do ponto de vista da teoria social cognitiva a aprendizagem se dá, em grande parte, pela interação dos indivíduos com os outros, pela modelação ou observação, mas a aprendizagem pode ser também o resultado de uma interação direta do indivíduo com o meio. Essa interação pode ser considerada um processo de tentativa e erro, como também apontado por Dewey, mediado entretanto, pela cognição que, fornecendo o feedback necessário, possibilita que os indivíduos procedam à escolha do melhor caminho, do comportamento mais adequado para uma experiência futura (BANDURA, 1971)

A questão das trocas, mencionada pelas professoras, também nos remete a uma questão de certo “discurso educacional”, como mencionado. Quando a professora P21 escreve: “A aprendizagem ocorre através da interação do sujeito com o objeto” assim também como a professora P4, somos levados a fazer uma consideração a respeito da apropriação de discursos pedagógicos que foram disseminados a partir da chegada, no Brasil, de teorias como o construtivismo de Piaget. Sabemos, por nossa experiência direta que muitos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação e mesmo pelo governo estadual e federal são pautadas nas ideias da psicologia genética de Piaget, incluindo a questão da ‘interação entre o sujeito e o objeto’ e “por meio de situações que causem conflito” como forma de aprender. Até aí não há problema. Contudo, o que nos preocupa é quando um tal postulado torna-se discurso apropriado pelos professores, mas que não se observa na prática, ou ainda pior, utilizado na prática de forma distorcida. Não podemos afirmar que esse seja o caso das professoras, mas é importante que levantemos essa questão e que reflitamos sobre ela. O que vimos nas formações e também nas entrevistas com as professoras foi uma preocupação muito angustiante com a questão da quantidade de cursos dos quais elas têm que participar e as cobranças geradas por eles, bem como os conteúdos e avaliações que elas precisam

desenvolver com os alunos e o pouco tempo de que dispõem para isso. A angústia gerada por esses fatores faz com que os professores, muitas vezes, passem por cima dos pressupostos de que é preciso de “situações que causem conflito” ou de deixar que alunos “ajam sobre o objeto”, por uma questão de tempo, tanto durante as aulas, quanto para planejá-las.

Além das trocas, as professoras mencionaram o interesse do indivíduo como sendo um fator essencial para que o processo de aprendizagem ocorra. O interesse também foi tema de reflexão de John Dewey, discutido, dentre outras, na obra “Interest and Effort in Education”. De forma sucinta interesse é, para Dewey (1997), energia que se converte em ação no sentido da realização de um propósito. É quando nos engajamos em uma atividade porque ela faz sentido para nós e porque precisamos dela para nos sentir completos. Poderíamos, por analogia, pensar que a motivação, elemento constituinte da autorregulação e também da aprendizagem, desempenha a mesma função. Motivação tem a ver com energia, afetos, aquilo que nos impulsiona. Em ambas as abordagens trata-se de algo que é intrínseco ao indivíduo. Mas só o interesse ou a motivação não são suficientes para que haja aprendizagem.

Saber o que pensavam as professoras em relação ao que é aprender e como se aprende demandaria mais investigação. A pergunta feita por meio de questionário não nos permite ter mais clareza sobre o que pensam. Seria necessário explorar mais, ir além. Nosso papel aqui é o de apenas fazer possíveis interpretações e problematizá-las tentando obter, mais do que respostas, novos e melhores questionamentos.

Autorregulação da aprendizagem

Com relação ao conceito de autorregulação da aprendizagem, das vinte e duas professoras participantes do projeto, três não responderam à questão porque não estavam presentes no dia da aplicação e não foi possível coletar as respostas em outro momento, já que o objetivo era que respondessem antes de começar o estudo sobre a autorregulação. Duas professoras que estavam presentes, no entanto, se recusaram a responder alegando que não sabiam o que era. Vale destacar que, mesmo pedindo para que respondessem individualmente, as professoras trocaram ideias entre elas durante a realização do questionário e isso se

repetiu em outros momentos. Assim, analisamos as respostas dadas pelas 19 professoras e após a análise chegamos a quatro categorias. A maioria das respostas, no entanto, mencionou a questão do ritmo e do controle. Destacamos agora a organização das categorias.

Categoria 1 - Controle sobre a aprendizagem. A autorregulação é entendida como controle sobre a aprendizagem e os argumentos apresentam dois aspectos interessantes, o primeiro relacionado ao controle que o próprio sujeito faz do processo de aprendizagem, como escreve P1: *O controle que possuímos sobre nossa aprendizagem* e o segundo denota a ideia do autorregular mais voltado aos procedimentos externos, como afirmam P3: *É ter regularidade com os estudos. Com regras, local, horários, entre outros*; P18: *Disciplina com os horários de estudo*; P19: *É estudar com regras, horários, ser regular.*

Categoria 2 – Ritmo de aprendizagem. Nessa categoria estão as respostas dos professores que definem a autorregulação como ritmo de aprendizagem, destacando a individualidade de cada um e do tempo necessário para o processo de aprendizagem. Ilustram essa ideia as seguintes respostas: P7: *Cada um tem seu ritmo de aprendizagem*; P16: *O tempo de aprendizagem de cada aluno*; P22: *A aprendizagem através de assuntos que interessem ao aluno e cada um aprende no seu ritmo e do seu jeito*

Categoria 3 - Utilização de ferramentas para aprimorar a aprendizagem: representa as respostas que relacionam a autorregulação da aprendizagem com a utilização de ferramentas para aprimorar a aprendizagem: P4 e P21: *É saber utilizar “ferramentas” que auxiliam a aprendizagem, o estudo. Que urge a criança a assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo*; P9: *Desenvolver estratégias variadas para resolução de problemas*;

Categoria 4 - Limite - Essa categoria compreende uma única resposta que relacionou o termo da autorregulação com a questão do limite, como se autorregulação fosse a capacidade de saber até onde podemos aprender com o seguinte argumento: P11: *Autorregulação é aprender o que você é capaz, pois cada criança tem o seu limite, devemos ver o aluno e ensinar a ele o que ele é capaz de aprender.*

O gráfico 4 sintetiza o total das respostas analisadas:

Gráfico 5 - Concepção das professoras sobre autorregulação

Fonte: dados da pesquisa

É possível perceber, pelos argumentos transcritos, que as professoras, em sua maioria, citam palavras como “ritmo” “controle” “tempo” e também “regular” e “regularidade”. E, de fato, a autorregulação envolve o desenvolvimento gradativo do controle sobre a própria cognição, motivação e comportamento, mas esse controle não é externo (na verdade, no início o controle é mais externo, mas o objetivo é que aos poucos o controle possa ser cada vez mais exercido pelo próprio indivíduo) e nem há regras gerais e universais para todos os indivíduos em todas as situações. Ser autorregulado é um processo que diz respeito ao individual, mas isso não significa que o professor ou os pais não possam ensinar estratégias e métodos que auxiliem no estudo, no trabalho em grupo ou na resolução de problemas. Entretanto, o controle deve ser feito pelo próprio indivíduo.

Autorregular o aprender requer controle, como já vimos pelo próprio modelo de aprendizagem autorregulada cuja fase de execução é também denominada de fase do controle volitivo.

Também podemos relacionar autorregulação com ritmo, uma vez que ao exercer o controle, que é único em cada indivíduo, ele acaba por ditar o tempo em que o processo autorregulatório acontecerá. Segundo Rosário e Polydoro (2012), na

fase do controle volitivo, os sujeitos podem controlar aquilo que os distrai, monitorar seu desempenho e implementar as estratégias de aprendizagem. Considerando ainda, sua percepção de auto-eficácia e conseqüente motivação e o *feedback* recebido, teremos ritmos diferentes no processo autorregulatório.

Também tem relação com a autorregulação a “utilização de ferramentas” como meio de aprimorar a aprendizagem. Neste caso, podemos pensar nas estratégias de aprendizagem, que conforme Zimmerman (1990) aponta, estão relacionadas com um desempenho acadêmico superior.

Assim, as respostas das professoras, embora sem a precisão conceitual, remetem a características da autorregulação. Perguntamos a elas também o que significa dizer que um aluno é autorregulador de sua aprendizagem e novamente a questão do controle, do interesse e das ferramentas/estratégias apareceram.

Das vinte e duas professoras, dezoito responderam à questão e após a análise chegamos às seguintes categorias:

Categoria 1- Controle - O aluno autorregulado é aquele que tem o controle sobre sua aprendizagem: P1 : *Que o aluno tem o controle de sua aprendizagem*; P7 : *Capacidade de controlar sua aprendizagem, controlar seus estudos, organizar com autonomia*; P16 : *Que o aluno desenvolve sua aprendizagem*.

Categoria 2 - Estar confiante – O aluno autorregulador de sua aprendizagem é aquele que é confiante- P2 : *É quando está confiante do que aprende*;

Categoria 3 - Estratégias/organização/Disciplinada – O aluno autorregulado é aquele que é organizado e disciplinado e lança mão de ferramentas para poder aprender: P3: *saber de suas responsabilidades e tomar a iniciativa para o estudo*; P4 e P21: *Que o aluno consegue organizar, selecionar os meios que auxiliam sua aprendizagem*; P19: *O próprio aluno se organiza*; P18: *O aluno tem disciplina em tudo que faz durante o estudo*; P6: *possui uma rotina de aprendizagem dentro e fora da escola*; P9: *ser capaz de organizar estratégias para efetivar sua aprendizagem*;

Categoria 4 - Interesse – O aluno autorregulado é aquele cuja aprendizagem é guiada pelos seu interesse: P11: *aprende o que é do seu interesse e o que ele é capaz*; P15: *aprender efetivamente o que é de seu interesse*; P17: *Para mim que ele se limite em querer aprender tanto quanto bastante conhecimento como não ter nenhum interesse em aprender*;

Categoria 5- Ritmo- O aluno autorregulado é aquele que determina o ritmo de sua aprendizagem: P14: O aluno pode determinar o tempo, porém cada um tem o momento de sua aprendizagem; P13: o aluno terá um tempo para aprender, quer dizer seu tempo próprio, de acordo com sua maturidade emocional, física e intelectual; P22: O aluno dita o ritmo de sua aprendizagem. Uma professora respondeu que não sabia o que significava dizer o que era um aluno autorregulado.

Podemos perceber que quando mudamos a pergunta, as respostas das professoras parecem ter sido um pouco diferentes. As respostas se aproximaram mais do que é a autorregulação. Entretanto, alguns elementos presentes nas respostas à primeira pergunta se repetiram nesta como a questão do ritmo, do interesse e principalmente do controle. Mesmo assim, sobressaíram questões mais ligadas ao uso de estratégias, como o estabelecimento de uma rotina para estudos e a disciplina como forma de ser autorregulado (ao todo sete respostas). De certa forma, estes elementos poderiam também fazer parte da categoria controle, pois quando um indivíduo estabelece rotinas para si, é capaz de selecionar e organizar meios para a sua aprendizagem podemos considerar que isso é uma forma de controle.

O controle, juntamente com a escolha é um dos princípios que regem a aprendizagem autorregulada. Segundo Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda (2007, p.13)

as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e escolhem os recursos para lhes fazer face. Não estão, nem se sentem sozinhas nas suas tarefas de aprendizagem, pelo contrário, procuram apoio sempre que necessário, de modo a alcançarem satisfatoriamente seus objetivos.

É justamente nessa questão que parece residir o entrave entre o controle e a autonomia dentro da sala de aula. Já nas primeiras formações as professoras davam pistas sobre a questão do controle ser, de fato, uma preocupação. Uma das professoras presentes logo em uma das primeiras formações, na verdade uma diretora, afirmou que sua filha era obrigada a estudar 3 horas por dia. Não que seja bom ou ruim estudar três horas por dia, mas quando essa é uma tarefa imposta por um terceiro não se pode afirmar que a criança, obrigada a permanecer sentada, estudando durante três horas, realmente o fará.

Para ilustrar esta questão utilizamos um exemplo pessoal que ocorreu com a pesquisadora simultaneamente a realização da pesquisa e do curso com as professoras.

Minha filha estava no último ano do Ensino Fundamental e prestes, portanto a ingressar no Ensino Médio. Tendo estudado a vida toda em escola pública e sabendo das dificuldades enfrentadas por essas escolas e seus professores desejava estudar em uma escola privada que ela julgava ter mais condições de prepará-la para o futuro e para o ingresso em uma faculdade de Medicina. Quando a prefeitura lançou o concurso anual de escolha dos melhores alunos do 9º ano da rede pública que concorreriam a bolsas de estudos em escolas privadas de escolha dos próprios alunos, ela estabeleceu um objetivo: que iria ser a melhor estudante (ou uma das melhores). Depois, estabeleceu um plano: que todas as tardes após o horário regular de aulas, ela se dirigiria à biblioteca de uma universidade, próxima de sua casa, e estudaria em cada dia da semana uma disciplina diferente. O primeiro critério de classificação para o concurso era apresentar boas notas na escola. Assim todos os dias ela ia à biblioteca e de fato durante todo o ano apresentou boas notas. Muitas vezes, no meio da tarde, ela voltava para casa para tomar um café, pois sentia sono. Estava sempre atenta ao seu objetivo e redirecionava suas ações para se adequar as situações que se mostravam adversas. Depois de ficar entre as 54 finalistas, ela foi selecionada entre 10 e foi finalmente eleita a segunda melhor aluna da escola pública, ganhando com isso a bolsa de estudos na escola que ela havia indicado. Em nenhum momento houve uma imposição de minha parte para que fizesse qualquer coisa. Apenas incentivo, orientação e auxílio quando necessário. Algumas vezes, ao estudar Matemática e mesmo Língua Portuguesa, deparando-se com um conteúdo muito difícil recorreu a duas de suas professoras, que se dispuseram a dar algumas aulas sem nada cobrar, fora do horário de aula.

Este exemplo, obviamente trazido aqui não apenas por puro orgulho materno, ilustra de forma muito clara o que um aluno autorregulado faz e que o controle e a escolha devem ser exercidas por ele próprio. Vale comentar que não se espera que uma criança de nove anos consiga se autorregular dessa forma, mas é importante começar o mais cedo possível.

O controle, que no início é exercido pelo professor deve, gradativamente passar a ser exercido pelos alunos. Um aluno autorregulado é um aluno que consegue controlar por si mesmo muitas das condições, objetivas ou não, de sua

própria aprendizagem. Segundo Polydoro e Azzi (2009) apoiadas em Montalvo e Torres (2004), o estudante que é autorregulado aprendeu a planejar, controlar e avaliar sua cognição, afetos, comportamentos e possui um conhecimento de si, do modo como aprende que lhe permite então obter o controle sobre sua aprendizagem, regulando-a em direção aos objetivos estabelecidos.

A questão do controle externo ainda está muito presente dentro da sala de aula. Numa visita para o acompanhamento de uma atividade do projeto em sala de aula, foi possível observar esta questão.

Observamos duas professoras de uma mesma escola e ambas do 4º ano, às quais chamaremos de Ana e Gabriela. A professora Gabriela tem 47 anos, possui formação em Magistério e graduação em Letras. Seu tempo de experiência é de 10 anos. A professora Ana tem 39 anos, possui formação em Magistério e Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. Seu tempo de experiência é de 18 anos.

A proposta de atividade era que as crianças confeccionassem um jogo da memória. Elas deveriam planejar a atividade desde o início. No sentido de um trabalho autorregulado, a professora deveria deixá-las planejar, executar e depois avaliar a atividade, conforme o modelo teórico de autorregulação que permeia o projeto (PLEA)³⁰. As crianças precisam ter a possibilidade de serem autoras no planejamento, execução e avaliação de suas aprendizagens e para isso é preciso que lhes sejam oferecidas oportunidades para que assumam o controle, estabelecendo objetivos, planejando os meios para atingi-los e avaliando se os meios empregados foram bem sucedidos ou não e por que.

A professora Gabriela estava mais preocupada que todos “fizessem certo” e perdeu a riqueza de deixá-las fazer do jeito que conseguiam, com autonomia. Destacamos dois trechos retirados dessas observações:

A proposta da professora era que eles fizessem um jogo, um jogo da memória. Só que era um jogo para toda a sala e não um jogo para cada grupo. Ela perguntou o que precisavam para fazer o jogo. Eles disseram que tinham que planejar. Ela perguntou: o quê? Eles disseram: os materiais e várias coisas. Então a professora escreveu na lousa que eles tinham que fazer a lista de materiais na folha que ela tinha dado a cada um do grupo. Pediu que eles dividissem a folha ao meio. De um lado

³⁰ O PLEA (Planejar, Executar e Avaliar), modelo de aprendizagem autorregulada elaborado por Rosário, 2004, baseia-se no modelo cíclico de Zimmerman, 1998, 2000, e apresenta três fases: planejamento, execução e avaliação. Estas fases não se estruturam de forma direta e linear, ou seja, não se passa de uma fase à outra de forma direta. Cada fase encerra em si, o processo cíclico maior. Para planejar é preciso também planejar, executar e avaliar e assim sucessivamente.

deveriam escrever os materiais que iriam precisar e do outro as regras do jogo. Oralmente ela começou a fazer um planejamento dos materiais. Ela disse que eles iriam fazer sozinhos e que ela não ia escrever nada na lousa, no entanto ela direcionou como e onde registrar. Também não deixava que eles pensassem sozinhos sobre os materiais que usariam para fazer as peças do jogo e os desenhos.... Ela até já tinha recortado vários quadrados de papel cartão para que eles apenas desenhassem. Depois ela resolveu escrever na lousa os nomes dos alunos e o que cada um ia desenhar de acordo com o que ela havia determinado antes de eu chegar. Depois começou a reclamar: *Essa sala é muito difícil. Tem poucos alunos, mas só cinco são interessados. O resto não quer saber de nada.* Disse que ia deixá-los cortar os papéis para fazer as peças do quebra cabeça, mas achou que ia dar muito trabalho.

Este trecho, retirado do registro da observação da atividade desenvolvida pela professora Gabriela, dá indícios sobre a questão do controle. A todo o momento a professora parecia querer ter o controle da atividade, como que numa tentativa de que o seu desenrolar fosse algo “perfeito” ou algo que correspondesse a um ideal. Ficou a impressão de que ela só deu a atividade porque seria acompanhada pela pesquisadora, mas sem, de fato, ter se apropriado da proposta. Não conseguia fazer bons questionamentos às crianças, mas foi muito autocrítica, pois por inúmeras vezes ela avaliou de forma muito negativa o desenvolvimento e a condução da atividade. Ela dizia que não estava bom e que não era aquilo que havia sido pedido.

A professora Ana, por outro lado, promoveu um espaço mais livre para a atividade autônoma dos alunos. Fazia bons questionamentos, mas, por vezes, também poderia tê-los deixado chegar sozinhos a certas conclusões.

A professora deu uma folha para cada grupo. Apenas o líder do grupo escrevia na folha. Mas a professora disse que precisavam lembrar que deveriam fazer em equipe. Disse também que queria que eles pusessem o nome do grupo. Ela deu a sugestão de que o desenho das peças poderia ser dos personagens vistos na estória até o momento. (...) A professora ficou passando de mesa em mesa auxiliando as crianças. Ela procurou fazer sempre bons questionamentos, preocupada em deixar que as crianças pensassem por elas próprias, tentando não direcionar tanto. (...) Depois de ter dado tempo para as crianças pensarem em como fariam o quebra cabeça, que materiais usariam, quantas peças, quem ia fazer o quê, etc. ela pediu que eles pensassem sobre as regras do jogo, que eles deveriam escrever, já que os jogos seriam disponibilizados para as crianças menores e elas deveriam ter um “manual” para saber como jogá-lo. A professora começou com a seguinte pergunta: *Se eu der o jogo para a outra sala eles vão saber jogar lendo as regras que vocês escreveram?* A discussão sobre as regras e o que cada grupo ia escrever foi muito boa. A professora, ao final da atividade deu uma folha para cada grupo para que eles avaliassem como foi a atividade de planejamento.

É a mesma atividade, a mesma escola e alunos do 4º ano. Contudo, a postura das professoras é bem diferente. Quanto ao que cada uma pensava sobre a autorregulação antes do inicio do projeto, as respostas de ambas se assemelham. Na verdade, pela observação durante a formação, é possível dizer que trocaram

ideias ao responder o questionário, pois relacionaram a autorregulação com o ritmo da aprendizagem: “*Cada um tem seu ritmo de aprendizagem*” (Profa Ana) e “*É o tempo que se dá a aprendizagem*” (Profa. Gabriela).

Observando as narrativas de ambas, em que escrevem sobre suas impressões, dificuldades, avanços e dúvidas em relação ao desenvolvimento do projeto também notamos semelhanças nas respostas:

Profa Ana: Os aspectos que considero que estão satisfatórios são que as crianças em suas atividades e no horário do recreio estão planejando antes de executar. Depois avaliam se deu certo, quando não eles planejam de maneira diferente. Muitas vezes é necessária minha intervenção.

Profa Gabriela: Os aspectos que considero que estão satisfatórios são que as crianças em suas atividades na classe, tarefa (horário) e até mesmo nas brincadeiras no horário do recreio, estão planejando antes, depois avaliam se deu certo, se não deu, eles planejam de outra maneira (regras, comportamento...) sempre é necessário a minha intervenção.

As respostas são muito semelhantes, mas vemos que a professora Gabriela utiliza a palavra *sempre*, ao mencionar a sua intervenção. Isso está em concordância com a atividade observada na sala dela e de forma parcial parece ir ao encontro dos achados de pesquisas³¹ que apontam que as crenças dos professores predizem mais sobre seu comportamento que seu conhecimento. Ainda que participando da mesma formação, e mesmo trocando ideias para responder a uma pergunta o professor revela suas crenças em suas práticas, pois elas afetam diretamente o modo como ele age.

O papel do professor é muito importante, não apenas quanto ao ensino de estratégias de autorregulação, mas principalmente quanto à capacidade de julgar e tomar decisões sobre o que é educacionalmente desejável para os alunos, em uma determinada situação (BIESTA, 2012). E para que isso aconteça é preciso mudar concepções, crenças para então, mudar procedimentos.

Quanto à questão da autorregulação da aprendizagem, do uso de estratégias e do movimento esperado do professor considerando o desenvolvimento do Projeto, as observações nos dão indícios de que, na sala da Professora Ana, houve mais abertura para que as crianças exercessem a escolha e o controle durante a realização da atividade, conforme apontado por Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda

³¹ Pajares,1992; Kagan,1992 *apud* Ewijk e van Der Werf, 2012.

(2007). Consequentemente houve mais oportunidades para que avaliassem as consequências e efeitos dessas escolhas, que tinham que ser negociadas com o grupo. Quando o professor quer exercer o controle, ele tira esta possibilidade do aluno. Ele faz pelo aluno aquilo que ele deveria fazer sozinho.

Quando exerce o controle a todo o tempo, o professor deixa de fazer perguntas. De acordo com Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda (200, p. 487), “a formulação de perguntas é uma estratégia de aprendizagem muito poderosa”, mas se o professor já tem todas as respostas cabe ao aluno, apenas fazer o que ele pede.

Em suma, as concepções das professoras sobre aprender, como aprendemos e sobre a autorregulação da aprendizagem não nos fornecem um quadro muito claro e homogêneo sobre o que pensam. Entretanto suas respostas nos abrem possibilidades para discutirmos muitos elementos, o que apenas esboçamos aqui.

Na tentativa de buscar respostas mais objetivas para responder aos questionamentos propostos no início desta pesquisa, acreditamos ser possível afirmar que:

- Quanto às concepções das professoras sobre aprender e como se aprende sobressaem a construção e aquisição de conhecimento, como a definição mais presente em suas escritas e a interação entre os sujeitos como a forma por meio da qual as pessoas aprendem.
- Antes da aplicação do projeto as professoras desconheciam o conceito de autorregulação, ainda assim as respostas dadas por elas, embora sem a precisão conceitual, remetem a características da autorregulação.
- A questão do controle está presente, tanto em suas concepções, quanto em suas práticas.

Um fato digno de nota é que sabemos das limitações dos instrumentos utilizados para a produção dos dados apresentados. No processo de análise das respostas percebemos que se quiséssemos saber com mais profundidade as concepções das professoras, teria sido necessário explorar mais suas respostas, seja por meio de entrevista, grupo focal ou até mesmo mais questões. Isto teria nos

possibilitado ter mais clareza para compreender suas falas e os meandros de suas ideias.

5.3 A formação continuada e suas contribuições

Um dos objetivos específicos deste trabalho era conhecer o que as professoras pensavam sobre a contribuição da formação continuada para a sua prática e trajetória profissional, visto que o Projeto “As Travessuras do Amarelo” se insere no âmbito da formação continuada, assim como tantos outros cursos que são oferecidos aos professores ao longo de sua carreira. Interessava-nos saber como elas viam essas formações, se por meio delas as docentes puderam efetivamente construir conhecimentos, tanto conceituais quanto práticos. Entretanto, o único instrumento de que dispomos para responder a essa pergunta foi a entrevista e, como já dissemos, apenas três professoras aceitaram o convite. Assim, a resposta a esse questionamento será apenas uma amostra e não representa o todo de nossos participantes.

As três professoras foram unânimes quanto à função da formação continuada. Para elas, ela serve para acrescentar. É uma forma de continuar aprendendo, principalmente, para atender às novas demandas, já que os alunos e as escolas estão sempre mudando. A fala da professora Elaine exemplifica isso:

“A formação continuada, ela me dá, assim... como agir com o aluno... de que forma eu posso tá mudando... porque você sabe, a gente tá num mundo informatizado. Você vê, aqui é uma universidade que tem vários alunos aprendendo... (ela se refere à universidade onde a entrevista foi feita e onde ela trabalha no período noturno e que é um pólo de Faculdade à distância). E as crianças estão vindo pra nós com uma nova cabeça e nós temos que aprender a lidar com isso. Então, essa formação continuada é muito importante tá? Porque você não pode parar só naquilo que você aprendeu em Pedagogia ou numa pós graduação em Psicopedagogia, entendeu? Você tem que tá sempre em busca de algo mais pra estar sempre renovando em sala de aula...”

Nesse sentido, podemos supor que as professoras partilham da ideia de uma formação continuada que, de acordo com a classificação proposta no estudo de Davis, Nunes e Almeida (2011), está centrada na figura do professor sem, contudo, ter como objetivo principal suprir os déficits da formação inicial. As ideias expressas pelas professoras nos remetem às reflexões de Sadalla (2008, p.7), que concordando com Schon (1983; 1987) afirma que a formação continuada, assim como a formação inicial não pode ter a pretensão de esgotar todas as possibilidades

exigidas pela profissão docente, já que se trata de uma profissão que se desenrola em contextos constantemente em mudança “dinâmicos, instáveis, ambíguos e incertos (...), portanto, imprevisíveis”.

Por outro lado, se a formação continuada tem, para essas professoras, a função de servir como um modo de aperfeiçoamento e de ajuste às novas demandas, uma das professoras demonstrou em sua fala uma preocupação com a quantidade de cursos a que elas têm constantemente sido submetidas, dando indícios da ocorrência daquilo que Hargreaves (1998) chama de intensificação do trabalho docente.

“Ah eu acho que é mais um aprendizado mesmo pra gente, né? Eu acho que é completar, né o... não sei, eu acho assim ó: hoje em dia, que nem, muitos professores não aceitam, né, essa coisa de cursos, de projetos que nem tá sendo aqui na escola, ne, não só nessa escola, em todas, mas tá sendo bem, tipo assim, tá tendo um bloqueio, sabe (fez um gesto com a mão), porque tá tendo muuuita coisa, mas assim, eu particularmente, eu acho que isso só tem a acrescentar, né, pra nós” (Profa. Ana).

Essa preocupação também aparecia constantemente nos encontros para a formação do projeto e era verbalizada pelas professoras e também por diretoras e coordenadores presentes sempre que precisavam justificar ausências, ou o não cumprimento de alguma tarefa que havia sido previamente combinada. Os argumentos eram sempre que “havia muita coisa para dar conta”, que estavam sendo cobradas por outros projetos e que a carga de trabalho estava muito intensa. Independente disso, as professoras afirmaram que a formação continuada, como um todo, tem contribuído para suas práticas em sala de aula e também aumentado o seu corpus de conhecimento.

“Ah elas contribuem.. Agora eu tô num novo curso, né que é o Pró Letramento, de língua portuguesa. É ótimo, me traz mais atividades, uma coisa que “nossa, era isso” não é, sabe? Traz mais conhecimento e ela ainda passa muitas atividades, nossa é uma coisa tão boba que você nunca nem pensou em trazer pra sala e você fala “nossa é isso?”, mas que eles aprendem muito. Igual o Amarelo também, foi uma coisa “ai, nossa mais uma coisa, a gente fala “4º ano tá cheio de matéria”, a gente sempre pensou, sabe? (...) a gente pensa: “nossa, mais um projeto, mais uma coisa pra se fazer”... mas elas ajudam bastante porque é mais uma coisa que você inclui tudo, né.? a hora que você vê você tá incluindo isso, aquilo, você vai incluindo História, se incluiu a Língua Portuguesa, então elas ajudam bastante.. Às vezes a gente fala assim “ai realmente né, mais um acúmulo de coisa, mais uma coisa pra mim passar, mais.. o tempo do professor é curto né.. a gente tem que dar muita coisa..a hora que vê tem palestra disso, passeio daquilo, que não sei o quê,é livro não sei que, reunião...eu penso assim ..a gente tem muita coisa pra dar conta, mas ao mesmo tempo a gente esquece que isso ajuda bastante..isso ajuda não só a gente, como ajuda as crianças..sempre tá ajudando mesmo...”

A fala da professora deixa claro um embate entre os cursos de formação e seus benefícios para a prática do professor versus a quantidade de trabalho e cobranças que eles acarretam.

É possível notar também uma idéia ligada à aplicação daquele conhecimento trazido pela formação continuada às práticas de sala de aula, como se uma boa formação fosse aquela que necessariamente fornecesse aos professores conhecimentos que possam ser aplicados de forma prática na sala de aula, trazendo resultados e mudanças concretas. A professora Elaine, quando perguntada se a formação continuada tem contribuído para o seu trabalho nos disse:

“Olha, eu vou citar o Amarelo porque eu acho que, eu acho não, eu tenho certeza que o trabalho que foi feito pra minha sala, nesses tempos né, no 4º ano que era uma sala muito difícil, muito difícil mesmo. E eu apliquei tudo aquilo que eu aprendi eu fui aplicando em sala e fui vendo o resultado no decorrer do curso né, da formação. Então, pra mim, toda formação que eu faço eu aplico em sala de aula, eu tento levar pra sala de aula”

Essa idéia parece ir na contramão do modelo de formação continuada centrada no desenvolvimento de equipes escolares e das escolas (DAVIS, NUNES E ALMEIDA, 2011). O problema dessa ideia é que ela se centra exclusivamente na figura do professor, como se ele fosse o único agente responsável pela mudança e pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos e bastando que ele aplique uma série de passos prescritos em um curso para que os alunos aprendam. Nessa abordagem formativa o professor fica “sozinho” e muitas vezes “descolado” da escola e do contexto específico em que atua.

Já o modelo de formação continuada centrada na escola e na equipe escolar privilegia o coordenador como o condutor do processo formativo da equipe (mas nesse caso, como já discutimos no capítulo 3 o coordenador passa a ser refém de cursos de formação) ou os próprios professores que, de forma dialógica e colaborativa ganham voz e espaço para discutir e refletir sobre os problemas vividos na sala de aula.

Numa perspectiva autorregulada de formação, mesmo que os processos formativos se dêem (e acreditamos que deva ser assim) de forma coletiva, pensamos que é importante que os professores possam ser autônomos, no sentido de ter a clareza do seu próprio processo de aprender. Clareza até mesmo para poder identificar seus problemas e para, de fato, problematizar aquilo que faz e

pensa sobre eles. Professores precisam estar constantemente estabelecendo objetivos, planejando suas ações e intervenções e avaliando não apenas os alunos, mas também a si próprio. Precisam ter clareza para identificar suas necessidades formativas e criticidade para questionar os cursos que são oferecidos a elas, de forma vertical e descontextualizada.

Em suma, pela análise das entrevistas e pelas diversas falas com que nos deparamos ao longo do projeto é possível afirmar que uma coisa é comum à maioria delas: formação continuada é sinônimo de sobrecarga de trabalho, de cobrança, mas também de oportunidade para aprender, se aperfeiçoar acompanhando assim as mudanças que afetam também a escola e o ensino.

5.4 O projeto “As Travessuras do Amarelo” e seus impactos

O objetivo geral desta pesquisa de Mestrado foi o de verificar se a participação, em um projeto no âmbito da formação continuada, provocou impacto tanto nas concepções, quanto nas práticas de sala de aula de professores do Ensino Fundamental. Também foi objetivo desta pesquisa analisar a participação dos docentes neste projeto com especial atenção aos dilemas, às dificuldades, dúvidas e avanços vivenciados por eles.

Analisando os dados produzidos durante o desenvolvimento do projeto (no caso específico deste eixo de análise os dados provenientes das narrativas em que as professoras foram chamadas a registrar suas impressões e reflexões sobre o projeto e também das entrevistas) e do curso com as professoras chegamos a sete conclusões e a análise, nesse item, será desenvolvida por meio da discussão de cada uma delas.

A primeira é que as professoras reconhecem os impactos causados pelo projeto por meio das mudanças que elas percebem em seus alunos, muito mais do que por meio de mudanças em si mesmas. Em outras palavras: as professoras reconhecem a efetividade do projeto a partir das mudanças, principalmente comportamentais, de seus alunos. A maioria das professoras quando escreve suas reflexões, escreve sobre seus alunos, as mudanças percebidas em seu comportamento e muito pouco sobre si. A escrita remete sempre àquilo que o aluno aprendeu ou mudou como exemplificado pelas escritas:

“O projeto está sendo muito bem aceito pelas crianças. Elas demonstram interesse em ler os capítulos e realizam as atividades sugeridas pela professora com bastante satisfação” (P19)

“Desde o início do projeto percebo uma grande aceitação e um bom envolvimento dos alunos” (P18)

Percebo que meus alunos estão gostando bastante do projeto, sabem o que é o PLEA, reconhecem-no dentro de outras atividades, porém, ainda há muita dificuldade em executá-lo (P6)

As mudanças apontadas por elas são quase sempre com relação à leitura ou ao aumento do interesse dos alunos pela leitura, mudanças de comportamento tanto no sentido da indisciplina quanto em relação aos estudos, à realização das tarefas de casa e de sala de aula. A fala da Professora Elaine e a escrita da professora P16 exemplificam bem essas questões:

Eu tenho assim, olha, eu tinha... posso citar, né? Tive um aluno que ele não se comportava em sala de aula, não estudava, não fazia tarefa, né e depois que eu comecei a fazer essa formação e eu sempre foco isso “você tem que ter a formação continuada, mas tem que ser aplicada em sala de aula”. Como professor você tem que colocar isso em prática senão não tem porque você fazer uma formação. Então, eu fiz isso, eu apliquei, eu tive resultado... A coordenadora da escola mesmo percebeu essa mudança no aluno, a mãe percebeu, o pai percebeu e hoje ele é um aluno do 5º ano, eu estava com um 4º ano no ano passado, né, ele é do 5º ano e a gente vê claramente no caderno, na letra, na forma dele estudar, a diferença do que ele era e do que ele é hoje... Então, não foi um só. Teve outros alunos, mas esse destacou por ter sido um aluno assim que passava até com psicólogo, né, pra tentar entender. E aí a gente trabalhou muito, trabalhou com o livro, trabalhou a história, fizemos toda a conversa... “Vocês terem ido à escola acompanhar também foi muito importante”

“As atividades são positivas, os alunos estão usando o planejamento em suas brincadeiras (combinando regras antes de começar) e para as avaliações do bimestre estão colocando uma nota que desejam alcançar e buscando estratégias para isso, após as avaliações e já com as notas recebidas vão poder avaliar o planejamento e sua execução. Os alunos estão aprendendo a ser organizarem melhor”.

A segunda conclusão é que parece haver uma ênfase na realização de atividades, como se as atividades por elas mesmas fossem o elemento mais importante do projeto. Isto porque a grande maioria das professoras apontou a falta de tempo para a realização das atividades como a grande dificuldade encontrada por elas durante o projeto. As atividades são, de fato, ferramenta importante para o desenvolvimento do projeto, mas de acordo com Rosário, Nuñez e González-Pianda

(2007) As Travessuras do Amarelo não pretende ser um trabalho a mais para os professores. Sobre isso afirmam que:

O projecto apresenta um formato de infusão curricular. Não pretende ser mais uma actividade ou um conjunto de tarefas a desenvolver à margem das orientações curriculares, mas sim uma proposta que pretende trabalhar processos transversais ao aprender: planificar as tarefas, estabelecer objectivos, organizar recursos, monitorizar as tarefas, combater os distractores e avaliar os produtos, a partir de uma estória que funciona apenas como ponto de partida (ROSÁRIO, NUÑEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 9).

Algumas professoras, no entanto, parecem ter compreendido estas orientações, como a professora P20 e a professora P21

“Eu estou muito entusiasmada com o projeto e isso faz o reflexo na minha sala, os alunos cobram de mim, vem mostrando interesse e a participação deles tem sido muito positiva (inclusive dos alunos que apresentam um pouco de indisciplina). Creio que poderia estar desenvolvendo ainda mais atividades diferenciadas, pois venho trabalhando interdisciplinar, exploramos muito com o projeto a Matemática, construção de tabelas e gráficos mediante a auto avaliação diária deles, em relação a que cor está se sentindo no dia. O bendito PLEA estamos usando diariamente na nossa rotina, mas acho que poderia ser ainda melhor se não estivéssemos com tantas propostas pela rede, embora o ideal é estar incluindo ele dentre todas essas propostas, o que não é tão fácil assim”

“Acredito que não seja uma dificuldade e sim um momento de reflexão durante o planejamento do professor, analisar o melhor momento de colocar as atividades e até mesmo relacioná-la com os demais projetos em andamento. São muitas as ideias e estamos reorganizando nosso horário para melhor “encaixar” o Amarelo”

Além da preocupação com as atividades, e aqui apresentamos nossa terceira conclusão, parece haver uma preocupação muito grande com o PLEA, mas quase não há menção às outras estratégias de aprendizagem e ações dos alunos, também discutidos no decorrer da formação. O PLEA é, sem dúvida, elemento chave na história do Amarelo, mas ele é um modelo de aprendizagem autorregulada e é preciso levar em conta as ações que devem ser empreendidas pelas crianças em cada uma de suas fases. Planejar, por si só não explica o que um indivíduo precisa fazer para, de fato, planejar. Segundo Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007, p. 23) planejar requer a construção de “um conjunto de razões para aprender e se escolhe um repertório de estratégias de aprendizagem com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos”. Desta forma, planejar mobiliza nossa capacidade de perceber nossas necessidades, os recursos disponíveis e aqueles os quais ainda

não dispomos; a capacidade de estabelecer um plano que seja compatível com esses recursos e com os objetivos que precisamos atingir. O PLEA não é ele próprio uma fórmula que aplicando nos bastaria para que fôssemos autorregulados.

Obviamente que essa “confusão” acerca do *modus operandi* do projeto, é completamente natural e esperada e a escrita aqui é cuidadosa, pois não se trata de apontar os erros ou culpar os professores por isso. A análise nos leva também para uma autoanálise, já que somos parte desse processo. É preciso olhar para a forma como a formação foi conduzida para tentar entender como ela foi recebida pelos professores. A interação com as professoras em um processo formativo é sempre aprendizado tanto para quem é formado quanto para quem é formador. A questão do PLEA foi de fato bastante enfatizada no curso com as professoras, assim como foi priorizado bastante tempo para o planejamento de atividades com foco no projeto, no PLEA e nas estratégias.

A quarta conclusão é que quando as professoras mencionam algum tipo de mudança ou impacto do projeto em suas práticas em sala de aula – porque dentre as 15 professoras que escreveram suas impressões sobre o desenvolvimento do projeto apenas seis apontam, objetivamente, de que forma ou o quê mudou em sua prática - 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.

Quanto à mudança na forma de planejar as professoras escreveram:

“Acredito ter mudado meu planejamento no sentido de pensar sobre como executar e avaliar tudo o que faço” (P1)

O que mudei em minha prática, que considero positivo é o fato de que dentro da rotina as atividades estão sendo melhor executadas e com melhor aproveitamento do tempo, pois no início do dia e a cada mudança de aula, planejamos o tempo para cada atividade, correção, etc.” (P6)

“(…) venho a cada formação tendo ideia e mudanças para uma melhor aula, tanto no planejar como no executar e nas avaliações. Desenvolver através do PLEA momentos de descontração e criatividade artísticos e momentos de produção do PLEA para minhas aulas e para os alunos. O momento de mudança aconteceu quando percebi que junto com os meus alunos posso planejar tudo executar e avaliar deixando eles agirem nesses momentos que é tão importante e assim melhora muito o comportamento da sala de aula”. (P8)

Com relação à adoção do movimento do PLEA na vida pessoal, tanto a professora Elaine quanto a professora Patrícia deixaram bem claro que as

mudanças possibilitadas pelo projeto trouxeram muito mais efeitos para suas vidas particulares do que para as intervenções com os alunos.

Não, eu percebi a mudança sim, até em casa.. Eu cobrava dos alunos, mas muitas vezes, eu, eu não conseguia fazer..e aí através do Maxwell, vou dizer o nome dele porque é um aluno assim que foi esplêndido, através do Maxwell ele me fez inspirar assim..”olhe pra você também”, né. Ele não tem... ele tá começando agora..por quê você não anda junto com ele? E modifiquei algumas coisas referentes à minha vida pessoal, pra mim, pessoal, no pessoal... (Professora Elaine)

“(...) Eu acho que eu trouxe mais pra mim do que pros alunos (falando das mudanças promovidas pelo projeto)...eu ensinava o que era passado no curso, né..como era uma coisa meio desconhecida pra mim, então eu acho que teria que ter um pouco mais de curso pra gente né (...) então, eu acho que eu trouxe mais pra mim do que pra sala (...) Mas pra sala acho que não levei muito não..sendo sincera” (Professora Patrícia)

Esse movimento de apropriação, em um nível pessoal, do PLEA e de estratégias de autorregulação da aprendizagem parece interessante se considerarmos que o professor precisa ser ele mesmo autorregulado, não apenas para pensar e saber conduzir a sua prática, mas também para a sua atuação com os alunos. Ensinar algo que não sabemos parece algo impensável. Ainda assim, conforme nos apontam Moos e Ringdal (2012) mesmo que o professor adquira a capacidade para aprender a apoiar a aprendizagem autorregulada de seus alunos por meio de uma formação, as suas crenças é que vão determinar sua disposição para fazê-lo. De qualquer forma, podemos pensar que esse movimento pode colaborar para que isso aconteça.

Duas professoras parecem ter sido levadas a refletir de forma mais profunda sobre os impactos do projeto

“As reflexões e desenvolvimento das atividades do projeto até agora veio desenvolver vários aspectos que mudou os procedimentos didáticos das minhas aulas. Durante a preparação e a realização das atividades foi possível avaliar que as aulas seriam mais compreendidas e entendidas pelos alunos. Quando temos como suporte algo a que possibilite instigar nos alunos os momentos de aprendizagem. Com isso venho a cada formação tendo ideia e mudanças para uma melhor aula, tanto no planejar como no executar e nas avaliações (...) O momento de mudança aconteceu quando percebi que junto com os meus alunos posso planejar tudo executar e avaliar deixando eles agirem nesses momentos que é tão importante e assim melhora muito o comportamento da sala de aula”. (P8)

“Passei a ter uma perspectiva ao planejar minhas próprias atividades, de que forma, em qual momento (mais apropriado) para introduzir um assunto, um tema, coisas que até então não parava muito para pensar nestas questões. Planejava, mas com a visão do todo para ir

fragmentando depois. Já começo a antever minhas ações para poder planejar com maior organização e clareza”. (P13)

Parece correto afirmar que todas as vezes que os professores participam de cursos de formação continuada, os envolvidos estão de certa forma almejando levar resultados que afetem diretamente a aprendizagem dos alunos nas escolas. Por analogia, é como pensar que médicos freqüentam congressos e fazem cursos para possibilitar tratamentos cada vez mais eficazes e modernos para seus pacientes. Entretanto, a trajetória profissional de um professor é cheia de subjetividade. Envolve afetividade e experiências previamente vividas. Os médicos lidam com doenças e pacientes que, portadores de tais doenças, manifestam quase sempre os mesmos sintomas. Há quase sempre uma ou poucas opções de tratamento, que quase sempre servem para todos. Com alunos e professores as coisas não se dão desta forma. Os alunos são todos diferentes, assim como suas dificuldades e potencialidades. Alunos e professores mudam constantemente porque mudam um ao outro de forma recíproca. E professores também são afetados por seus colegas professores, aprendem com eles e tudo isso torna o processo formativo e a prática dos professores tão mais complexa e dinâmica que a de um médico, por exemplo.

Essa dificuldade também é gerada pelas variáveis contextuais, ou seja, o ambiente e elementos externos tais como a família, as políticas públicas e os órgãos responsáveis pelas redes de ensino. Isso nos leva a nossa quinta conclusão, que para nós se configura como o maior dilema ou dificuldade encontrada pelas professoras participantes do projeto: a dificuldade de trabalhar com o projeto em meio a tantas outras demandas.

Para mim, o grande dilema é encaixar as atividades na rotina deles, pois com tantas coisas novas para serem trabalhadas (ler e escrever, EMAI) as vezes fica difícil de conciliar tudo. (P2)

o dilema é encaixar as atividades na rotina deles, pois tem muitos projetos para serem trabalhados (P4)

Minha dificuldade está em encaixar este projeto dentro das atividades já existente e com mais outros projetos que “chegaram” todos juntos e devem ser executados. (P6)

O que está dificultando é a questão de muitos conteúdos (EMAI, Ler e Escrever, livro didático, projeto Gentileza) são muitas informações que estão difíceis de conciliar tudo. Fazer a interdisciplinaridade. Às vezes, mesmo planejando sinto-me perdida, confusa em relação à avalanche de conteúdos! (P13)

Já dissemos anteriormente que muitas professoras se queixavam da falta de tempo para realizar as atividades do projeto e aqui a queixa é a mesma, porém o nosso foco não é a preocupação com a ênfase na atividade como ferramenta para promover a autorregulação e sim a sobrecarga de cursos a que este grupo de professoras parecia estar sendo exposta. Aqui, mais uma vez nos deparamos com a questão da intensificação do trabalho docente discutida por Hargreaves (1998). Neste caso, supostamente, as professoras estão tendo o que o autor chama de “tempo de preparação”. Na verdade, estão tendo “muitos tempos de preparação”, ao que parece fragmentados e desconexos, mas ao invés de se beneficiarem com isso, este tempo parece ter acarretado mais stress e angústia. Após realizar pesquisa com professores acerca desse assunto, Hargreaves (1998) conclui que este tempo de preparação não promove necessariamente a colegialidade entre os professores e um entrosamento e alinhamento entre a equipe da escola e os alunos. E que os professores acabam reduzindo este tempo que serviria à reflexão, a troca e ao planejamento a tarefas mais práticas.

O caráter imediato da sala de aula, a sua centralidade no mundo dos professores e as exigências múltiplas que lhes coloca – em termos de uma programação e de uma preparação diversificada, da qual têm que prestar contas a terceiros – faziam com que a maior parte deles se centrasse predominantemente na sala de aula, em termos de ações, de pensamentos e de preferências. Os professores são pragmáticos e centrados na sala de aula, não apenas nas suas próprias salas, mas também no seu exterior, e concentram as suas energias naquilo que beneficia mais, e de forma mais imediata, os seus próprios alunos: preparar materiais, encomendar recursos, classificar rapidamente os trabalhos, e assim por diante (HARGREAVES, 1998, p. 147)

As professoras, de forma maciça, não apenas em suas escritas, mas também nas entrevistas, nos momentos de formação e de nossas visitas à sala de aula, não deixavam de mencionar a quantidade de trabalho que tinham que realizar, assim como os conteúdos que deveriam ser trabalhados, além das tarefas solicitadas por todos os cursos que freqüentavam.

Pode-se perguntar se, no caso do projeto “As travessuras do Amarelo”, isto também aconteceu. Tentando analisar com imparcialidade, de fato, o projeto não foi oferecido como resposta a uma demanda das próprias professoras. Elas não foram consultadas previamente e a elas também não foi dada a opção de não participar. Infelizmente, este tem sido um mecanismo muito frequente para a aproximação

entre a escola e a universidade e os conhecimentos que são produzidos pela última sobre e com a primeira. Mas com o projeto era esperado que pudéssemos problematizar questões, no sentido de pensar junto com os professores a necessidade de ter clareza sobre como conduzir a própria aprendizagem, perceber quais são as necessidades do grupo de alunos, os objetivos que precisam ser estabelecidos, os recursos materiais e humanos disponíveis nas escolas, perceber seu próprio papel dentro de um projeto maior de escola e obviamente como ajudar a promover nos alunos mais autonomia e organização em seus estudos. Esses princípios são atemporais, não representam um modismo. Acreditamos que estes princípios fazem parte do trabalho de qualquer professor, de qualquer segmento ou área de conhecimento. Além disso, como já procuramos deixar claro, o projeto do Amarelo deve ser pensado como um trabalho de infusão curricular e não como mais uma tarefa a ser adicionada na rotina tão apertada dos professores.

Por outro lado, ainda falando sobre o impacto do projeto na prática das professoras, algumas delas afirmaram não ter mudado nada em sua prática e nem ter tido qualquer espécie de dúvida ou dificuldade.

“Não estou encontrando dificuldades até agora”. (P19)

“Estou satisfeita com o projeto e até o momento não encontrei nenhuma dificuldade”. (P3)

“Quanto a dilemas ou dúvidas, ainda não apareceram. Na minha sala não foi preciso mudar os procedimentos didáticos, pois eles sempre foram criativos, tiveram autonomia para criar, lógico sempre com a supervisão e ajuda da professora para alertar o que podem ou não” (P11)

Se isso aconteceu, de fato, então não atingimos nosso objetivo de problematizar e provocar reflexões. Tratou-se de coisa pasteurizada, mastigada. Bastava apenas ler o livro, utilizar as atividades sugeridas no guia e *voilà*, os alunos responderiam da forma como esperada e tudo ficaria bem. Ou então, somos levados a pensar que estas professoras estavam tão convictas de suas crenças e práticas que impermeabilizadas por elas, tornou-se quase impossível que se deixassem afetar por qualquer coisa. Não sabemos qual das duas opções se aplicam a essas professoras, ou se na verdade há outros motivos não considerados por nós, mas o processo de pesquisa nos levou a concluir que a formação (inicial e continuada) não pode ter a pretensão de mudar tudo, mas que o foco é problematizar, questionar. Não importa se houve mudança na concepção de um determinado conceito ou de

procedimentos, mas sim se houve a possibilidade de plantar a dúvida, dissolver certezas, de instigar, de levar o olhar para outra direção.

O impacto do projeto, para algumas professoras, se mostra ainda hoje. Em sua entrevista a professora Elaine mostrou que mesmo depois de passado um ano do trabalho com o projeto, ela ainda continua utilizando o que aprendeu na formação, tanto com seus novos alunos quanto em casa:

“Então, a formação continuada, principalmente do Amarelo, se ele fosse aplicado de forma correta e principalmente nas crianças indisciplinadas..as crianças são indisciplinadas porque elas não tem, eh... elas não conseguem ELAS se organizarem. Então, como elas não conseguem se organizar, elas não conseguem organizar o dia delas... Então o quê que é mais fácil? Bagunçar. A bagunça, ser indisciplinado é mais fácil do que a organização. A partir do momento que você começa a aplicar, que olha..até hoje, o meu neto, meu neto, eu tive o meu livro do Amarelo e passei pra ele.. E ele, hoje, ele foca em levantar, ele mesmo faz a rotina dele e ele sabe... ele faz a rotina dele e cola na geladeira e quando ele vem passar as férias comigo ele faz.. “eu aprendi com o livro”, entendeu?”

“Tanto para o Infantil que eu estou de manhã, no período da manhã, na creche como para o quarto ano que eu estou hoje, eu continuo aplicando e tendo um olhar diferente para a sala de aula, né, através da formação que eu tive..eu gostei muito..não é porque eu tô na sua frente.. Mas eu gostei muito da formação. Eu acho que tem conteúdos pra trabalhar na sala de aula, né... eu até faço bastante enfoque pra minha, com a minha parceira que ela é professora da manhã e ela tá fazendo o projeto do Amarelo e eu fico com a sala dela a tarde.. E eu tô começando, ela falou: olha..aí eu peguei a sala vai fazer um mês, na verdade ninguém conseguia ficar com a sala, né, a tarde, era uma sala terrível..agora que eles tão começando a caminhar..e ela falou pra mim: “nossa, Irani eu tô vendo mudança no meu aluno..ele não fazia tarefa, não copiava.. ele tá copiando tarefa... Eu estou usando um método que eu aprendi, método que eu apliquei no 4º que foi em 2013, estou aplicando agora, só que de uma forma diferente porque é num projeto, né.. Mas essa coisa do planejamento, de eles estarem, sabe, focando em cima daquilo que eles querem..o quê que eles querem pra vida deles né, conversando, fazendo essa reunião, esse círculo de conversa..que foi muito.. ó, uma das coisas que modificou também é que eu sempre falava com meus alunos um atrás do outro e eu comecei a fazer a reunião em grupo pra discutir o assunto (aqui acho que ela se referia à disposição das carteiras). E estou aplicando isso agora no infantil e no 4º ano.”

Nossa sexta conclusão tem a ver com um dos objetivos propostos pela pesquisa que era o de verificar se a participação na formação promoveria mudanças em suas concepções sobre a autorregulação da aprendizagem e em seus procedimentos didáticos.

No primeiro eixo de análise apresentado neste capítulo vimos que as concepções prévias das professoras sobre a autorregulação da aprendizagem mostraram uma tendência a associá-la a questões de controle e ritmo. Após o término do projeto só foi possível conversar com três professoras e assim os resultados obtidos são pontuais e não representam a totalidade do grupo.

Quando perguntadas sobre como definiriam hoje autorregulação da aprendizagem as três professoras, sem exceção, hesitaram muito em suas respostas, mostrando dificuldade em conceituar e se afastando do que havia sido perguntado. Entretanto, depois de um tempo, o tempo necessário para elaborar a resposta, que sabemos ser difícil quando a pergunta requer que definamos algo, elas mencionaram a questão do PLEA e da organização com estudos. O trecho a seguir retirado da entrevista com a professora Patrícia ilustra o que acabamos de dizer:

Pesquisadora: E se você tivesse que, por exemplo, definir o que é autorregulação da aprendizagem, que palavras, como você definiria hoje, o que é pra você hoje autorregular a aprendizagem?

Professora: Hum..(pensando) não, não é regular.. (pensando, olhando pra baixo..)

Pesquisadora: (tentando ajudar) Sem o compromisso de acertar..é assim pra você hoje...

Professora: (cortando): tô tentando achar a palavra, sabe?

Pesquisadora: o aluno autorregulado é aquele que faz o que? O que é autorregular a aprendizagem?

Professora: Não poderia nem se dizer que é aquele que se dedica, porque nem todo (interrompe) mas...

(Silêncio)

Pesquisadora: (cortando o silêncio) Não precisa definir exatamente, mas assim o quê que uma pessoa autorregulada faz?

Professora: (cortando) é a palavra mesmo... tô tentando achar uma palavra certa (dá risada)

Pesquisadora: Ah não tem palavra certa...

Professora: Eh, eles se regulam entendeu? Ele quer aprender, ele quer aprender a fazer as coisas, ele quer aprender a planejar, ele quer aprender a executar, ele quer aprender a se avaliar...aprender a... de olhar..tem uma hora que as coisas precisam realmente..entendeu..de olhar pra dentro e falar "ó, pensa, você tá indo mal nas provas, tá vendo suas notas? É tudo isso, tudo um conjunto que junta um pouquinho de tudo e você fala "é pra si, pra fora, com os outros e sabe, se regular mesmo.. é aprender e acabou, entendeu, vamos aprender, vamos se dedicar um pouco...um pouco de dedicação, um pouco de tudo pra gente conseguir uma aprendizagem boa...porque eu sempre falei pras crianças "não adianta eu me matar aqui, dar cambalhota, virar pirueta pra vocês aprenderem..se vocês não tiverem com vontade vocês não vão aprender...por mais que eu faça tudo.. por mais que..imaginando que eu faça minha aula...se eles não tiverem vontade, for com um pouco de vontade, pelo menos um pouco de vontade de ir pra escola, e daí a gente pega esse pouco e transforma no muito, tenta conquistar..eles nunca vão conseguir.

A fala da professora Elaine seguiu na mesma direção:

Pesquisadora: E aí, depois que você participou do projeto, desenvolveu, tal, hoje, como que você definiria autorregulação? O que ficou?

Professora: Ahn, autorregulação eu definiria pra mim assim como... eu estar atenta aos momentos que é importante na vida do aluno. Porque antes eu não tinha tanto, sabe, foco nisso, né.. Até pra mim mesmo né, eu como profissional... tá colocando isso, a autorregulação pra essa minha...

Pesquisadora: Mas você diria que a autorregulação é o que? Uma pessoa que é autorregulada, um aluno autorregulado faz o que?

Professora: Porque ela começa a ter os horários dela, fazer os horários dela, né, é o estudo..no meu caso também... Os meus horários de estudo, de eu tá podendo aplicar todo aquilo que eu aprendo e aplicando pra mim e eu passando para os alunos..que eles possam fazer os horários, que nem no caso aí,uma tarefa de casa, um estudo pra prova..eles têm os horários né..porque você sabe que a nossa vida hoje não tem isso.. Mas ta passando pro aluno, que é muito importante..Eu acredito que a maioria da defasagem em aprendizagem está saindo porque não tem essa auto... (uns segundos de silêncio) né..essa, essa coisa assim de planejamento, né..

Por fim, a fala da professora Ana:

Pesquisadora: E depois que você passou pelo projeto e a gente fez o projeto com as crianças tal o que ficou pra você assim, se alguém perguntasse pra você: “ah, o que é autorregulação, o que você mais apontaria, lembraria sobre autorregulação?”

Professora: Ah, eu acho que o que mais assim ajudou e pegou, não sei nem se é nesse sentido que você tá me perguntando, mas a parte do planejar né, de ensinar os alunos a se autorregular, se preparar, planejar, executar, avaliar, né, então assim, eu no começo, eu não entendia o que que era autorregulação, então no primeiro dia que nós fizemos lá o encontro a gente ficou meio perdida né e depois com o desenvolvimento do projeto é que deu mesmo realmente pra entender e eu acho assim, na minha sala, que era uma sala difícil né, que eu peguei na metade do ano assim então assim o projeto foi...

As falas revelam até certa preocupação em querer dar uma resposta que elas supõem ser a resposta esperada ou a resposta correta. Ficaram, de fato, muito presas às fases do modelo PLEA e se considerássemos apenas as respostas a esta pergunta poderíamos concluir que elas não se apropriaram do conceito de autorregulação, pelo menos não em sua totalidade. Contudo, houve impacto? Sim, houve. De uma forma ou outra foram afetadas. Seja no nível pessoal (Professora Elaine levou o livro do Amarelo para o neto) seja no jeito de planejar. Houve mudança? Sempre há. As professoras, na entrevista, não souberam definir o que era autorregulação da aprendizagem, muitos meses após a realização do projeto, mas percebemos a abertura, a apropriação dos elementos da autorregulação na vida, nas práticas que vieram depois e isto já é uma grande coisa.

O tema não é algo para ser esgotado em um semestre. É preciso repensar uma porção de coisas, seria necessário prolongar essa discussão, envolver toda a escola e todos os professores, achar outros meios de apresentar e de trabalhar as estratégias de aprendizagem com os alunos, em todas as disciplinas, não como se elas próprias fossem uma disciplina à parte.

Nossa sétima e última conclusão tem a ver com a avaliação geral das professoras sobre o projeto. Como professoras e também diretoras e coordenadoras avaliaram o projeto?

O saldo foi positivo. Entre pontos positivos e negativos, sobressaiu aquilo que o projeto trouxe de bom. A escrita da diretora Vanessa sintetiza os pontos positivos e por si só, nos mostra o quão importante é também o envolvimento da equipe gestora para o sucesso da ação educativa

No início tudo era curiosidade... Quais seriam as aventuras do amarelo? O que/quem era o amarelo? O que trabalharíamos e aprenderíamos com ele? Já no primeiro encontro as coisas foram ficando mais claras, porém a preocupação com o tempo e conteúdos do 2º semestre também estava presente. As professoras arregaçaram as mangas, se envolveram e até minha mãe foi envolvida. Aos poucos, as aventuras do Amarelo estavam motivando a todos. Pudemos notar que se tivéssemos iniciado do 1º bimestre teríamos melhores resultados, notamos também que podemos aplicar e trabalhar o PLEA com adaptações desde os menores, estes foram pontos positivos. Sempre é necessário melhorar, educação é movimento, processo! Uma melhor organização de tempo e trabalho em salas de alunos menores poderia criar uma cultura PLEA. Talvez nos ajudasse na aprendizagem dos alunos de todas as salas.

Na escrita da diretora Vanessa também é possível identificar a crítica mais recorrente ao projeto que foi o tempo de duração (neste caso específico, por decisão da Secretaria de Educação, o projeto durou um semestre apenas). Outra observação feita pelas professoras é a de que o projeto poderia ser desenvolvido com crianças menores, revelando que elas possivelmente acreditam que esse é um trabalho de base.

Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda (2007) nos mostram que, de fato, é possível promover processos de autorregulação em crianças pequenas por meio da criação de um ambiente de aprendizagem em que elas tenham espaço e sejam chamadas a refletir sobre suas ações e decisões, por meio de perguntas que os autores chamam de “intrusivas”, que são perguntas que mobilizam julgamentos, opiniões, fazendo-as olhar para dentro.

O projeto pode tornar-se uma prática permanente na escola, desde os anos iniciais, devido ao que os autores chamam de “formato de aplicação cebola”. Tal como uma cebola, que possui diversas camadas, o trabalho com o Amarelo deve seguir sempre no sentido de aprofundar os conteúdos, partindo das “camadas” mais superficiais para chegar a níveis mais profundos de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa, o conceito de autorregulação da aprendizagem era tão novo para nós quanto o era para as professoras que participaram do Projeto “As Travessuras do Amarelo”. O próprio projeto em si não nos era familiar e fomos aprendendo, tanto sobre este quanto sobre o primeiro ao longo dos meses de desenvolvimento do projeto.

Desde o início sabíamos que o foco estaria nos professores, mas tivemos dificuldade em delimitar o problema de pesquisa. Tudo era novo! Então, optamos por investigar se a participação de professores em um curso de formação continuada provocaria mudanças em suas concepções e práticas com relação à autorregulação da aprendizagem.

Em nossa experiência como professoras e já tendo participado de muitos cursos de formação o que víamos e ouvíamos era sempre a mesma coisa: que esses cursos não serviam para nada. Professores freqüentavam porque eram “obrigados” a fazê-lo e já vimos muito formador bom gastando suas palavras ao vento, para uma platéia de professores desmotivados e resistentes. Talvez tenha sido este o motivo que nos levou ao problema de pesquisa proposto neste trabalho.

Para saber se haveria impacto do projeto ou não sobre as professoras, era preciso saber, em primeiro lugar, que ideias prévias elas traziam sobre autorregulação da aprendizagem. Entretanto, saber que concepções traziam sobre este conceito tão novo, não nos parecia suficiente. Assim, optamos também por saber que concepções traziam sobre aprendizagem, uma vez que como nos apontou a literatura, entender o que pensavam sobre a autorregulação implicava necessariamente entender como concebiam a aprendizagem.

As reflexões produzidas durante a pesquisa foram a marca de um caminho que foi escolhido por nós, em meio a tantos outros possíveis, melhores ou piores. A escolha dos autores tentou obedecer a uma lógica conceitual e teórica, mas foi também opção carregada de afetos reveladores de algumas posturas, uma forma de sinalizar em “qual tom nossa banda tocaria”.

Também foi nossa preocupação ter disponível a maior quantidade de informações possível para que pudéssemos cercar nosso problema por todos os

lados. Lançamos mão de vários instrumentos na tentativa de responder aos objetivos estabelecidos: observação, questionário, narrativas, entrevista.

Dados produzidos... Era hora de nos debruçarmos sobre eles e ver o que nos diziam. Fase muito difícil da pesquisa. Eram tantos dados, mas pareciam não dizer coisa alguma. Ou melhor: pareciam respostas para perguntas que não sabíamos. Respostas para perguntas que não havíamos feito.

Hoje, depois de percorrido este caminho, acreditamos ter mais perguntas que respostas, mas vamos tentar elaborar aqui o esboço de algumas conclusões provisórias para tentar dar conta de responder ao que foi nosso objetivo com a realização deste trabalho.

Se houve impacto do Projeto sobre as professoras? Sempre há impacto. Seja ele positivo ou negativo. Impacto grande ou pequeno. Há impactos que produzem mudanças momentâneas e há aqueles que provocam mudanças que perduram. Com relação ao conceito de autorregulação e às práticas em sala de aula, nossos dados foram pouco expressivos para podermos concluir, com segurança, sobre mudanças em todas as professoras que participaram do projeto. Isto por si só já é um dado relevante, uma vez que apesar de muitas professoras terem sido convidadas para a entrevista, apenas três delas se dispuseram, de fato, a conversar. Algumas delas verbalizaram que o motivo pelo qual não concederiam a entrevista tinha relação com o descontentamento com a atual gestão e que não se tratava de boicote ao projeto em si mesmo. As queixas com relação à gestão e, principalmente, com relação à quantidade de cursos que elas deveriam freqüentar foram constantes durante os encontros de formação, assim como nas escritas e na entrevista com as professoras. Este dado, embora característico de um contexto específico (sabemos que esta pode não ser a realidade em todos os lugares), nos mobiliza a refletir sobre os modelos de formação continuada que fazem parte de nosso contexto educacional atual. Utilizar o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), fora da escola, para possibilitar que professores participem de um curso, ministrado por pessoas que não são parte daquela realidade pode ser considerada uma boa estratégia de trabalho formativo?

No caso específico desta pesquisa, a resposta tende a ser negativa, embora falas como as da Professora Elaine nos mostrem que nem tudo está perdido e que mesmo diante de um contexto em que professoras se queixam da intensificação de cursos, tarefas e cobranças, há quem se deixe impactar. As professoras, na

entrevista, deixaram clara a apropriação, ainda que tímida, de alguns elementos que caracterizam a aprendizagem autorregulada. Esta apropriação parece ter ocorrido de forma mais significativa no nível pessoal e também na forma como as professoras planejavam e executavam suas ações em sala de aula.

Quanto ao que pensavam sobre aprender, nos parece correto afirmar que este grupo de professoras concebia a aprendizagem como um processo de aumento de conhecimento por meio de trocas, com uma tendência a enfatizar os conteúdos, fato que se revelou também em suas experiências enquanto alunas, no Ensino Fundamental.

As professoras valorizam a formação continuada, mas ficou claro que, nesse contexto específico, a quantidade e variedade na oferta de cursos não estão surtindo o efeito esperado, pelo contrário: as professoras fizeram críticas constantes à quantidade de trabalho gerada por estes cursos, revelando uma grande dificuldade em integrar os conhecimentos propostos nestes cursos às práticas de sala de aula.

Isto também aconteceu com o “Amarelo”. Por mais que nossa proposta fosse discutir com as professoras meios de tornar os alunos mais autônomos e de certa forma, as próprias professoras mais autônomas para gerir o seu próprio processo de conhecimento e também de prática profissional, elas não conseguiram, de fato, compreender o caráter de “infusão” do projeto; que não se tratavam de passos a serem seguidos, mas antes princípios que serviriam para a abordagem de qualquer assunto pertinente ao universo de cada sala de aula singular.

Não estamos tentando dizer que a culpa é das professoras, pois conforme já dissemos anteriormente os cursos que são oferecidos a elas não o são pelo resultado direto de uma necessidade expressada por elas, mas resultado de ações da Secretaria de Educação, de uma equipe que analisa as necessidades da rede e decide quais estratégias formativas adotar. Há outras questões como demandas de avaliações externas, em âmbito federal e estadual que, sem dúvida, também ajudam a configurar o estado atual de coisas dentro das escolas. Mesmo assim, as professoras, de maneira geral, avaliaram positivamente o projeto, reconhecendo a importância de promover nos alunos meios para que aprendam, de forma agêntica e autônoma, características importantes em uma sociedade em que tudo muda de forma veloz e em que se produz tanto conhecimento. Também reconhecem a importância do Projeto para suas próprias práticas e isso nos leva a refletir sobre a importância do Projeto para a Formação de Professores.

Pensamos que ele nos dá a oportunidade de pensar uma formação de professores pautada na construção de conhecimento sem a necessidade de um ensino meramente transmissivo. Uma formação que dê chance para que o futuro professor ou o professor em exercício possam ser mais autores de seu trabalho, identificando quais são os objetivos educacionais a serem perseguidos, quais ações empreender para chegar até eles e desenvolvendo a capacidade de avaliar sempre, redirecionando ações. Isto obviamente não deve ser feito no isolamento. O professor é parte de um projeto mais amplo de escola e de educação e é condição mais que necessária que toda a escola e inclusive os alunos tomem parte nesse processo, num movimento interativo e dialógico.

Embora não fosse o foco da pesquisa, sabemos da importância dos alunos no processo formativo dos professores. Eles é que dão o tom das reflexões que deveriam acontecer nas escolas e essa reflexividade pode ser mais bem promovida por meio de um trabalho freqüente e sistemático. Muito conhecimento poderia ser produzido pelos professores se a escola pudesse realmente ser um lócus formativo onde questões do cotidiano pudessem ser narradas, problematizadas e tratadas com a importância que de fato possuem. Nesse sentido, diretores e coordenadores desempenham um papel importante tanto na instauração desse espaço, quanto como facilitadores no oferecimento de condições para a realização das ações no dia a dia escolar. Durante a realização do projeto do Amarelo nos deparamos com algumas escolas em que diretores e coordenadores participaram ativamente junto às professoras de todas as suas etapas e ficou muito claro como esse envolvimento fez toda a diferença.

O mesmo pode ser dito sobre os professores e seus formadores. Enquanto avançávamos no projeto, não só éramos influenciadas pelas reações e atitudes das professoras como a interação com elas possibilitou a construção de novos saberes, principalmente sobre os processos de autorregulação da aprendizagem. Além da incorporação de novos saberes, todo o processo formativo mexeu também com ideias prévias que possuíamos sobre aprendizagem, formação continuada e que estavam confortavelmente acomodadas em nossas mentes.

“As Travessuras do Amarelo” não pretendeu ser apenas mais uma estratégia formativa ou uma ferramenta pronta para ser aplicada aos alunos em sala de aula, mas a possibilidade de promover uma reflexão mais ampla sobre a aprendizagem e também sobre o ensino. A possibilidade de colocar os indivíduos no centro de seu

processo de construção de conhecimento e perguntar: O que cabe a mim? O quanto esse processo depende de mim? O quanto sou responsável por ele? O quanto posso aprender com o outro? Quem exerce o controle?

Pretende ser um projeto narrativo e também afetivo, no sentido de afetar mesmo as emoções e disposições dos indivíduos, sua motivação, sua percepção de si, por meio da identificação com o outro, seja este outro um personagem fictício ou da vida real.

Como qualquer projeto, o “Amarelo” possuiu suas limitações e pensamos que seria ideal que ele pudesse acontecer dentro da própria escola e que todos pudessem dele tomar parte: professores, coordenadores, diretores e outros profissionais da escola. Um trabalho conjunto entre a escola e universidade, ambos produzindo e compartilhando conhecimento.

O presente estudo, obra provisória e inacabada, apenas um recorte dentre um mar de possibilidades, também possui suas limitações. O que é preciso para superar essa visão aplicacionista e prescritiva dos cursos de formação continuada que é tão presente na visão de professores? Como alinhar os discursos sobre o que é aprender e como se aprende com um ensino menos controlador e mais voltado para a autonomia? Como é que na formação continuada e também na inicial, em que é preciso lidar com questões de tempo e conteúdo, podemos ter a possibilidade de trabalhar com a autorregulação da aprendizagem, exercitando com os professores a capacidade de problematizar, para que sejam capazes de perguntar mais e dar menos respostas prontas?

O estudo não oferece respostas definitivas sobre nenhuma destas questões. Apenas possibilidades.

O fato é que a autorregulação da aprendizagem pode se configurar como um importante elemento, tanto na educação das crianças quanto na formação de professores. Para isso é preciso mais pesquisa, estudo e a criação de uma cultura escolar que abra espaço para que os indivíduos possam exercer a escolha e o controle sobre sua aprendizagem. Mais flexibilidade curricular e estratégias formativas que estejam alinhadas à necessidade dos diferentes grupos de alunos e professores. É preciso saber para onde vamos e como chegamos lá e que esse destino e a viagem possam ser determinados por cada um de nós.

----- Podias fazer o favor de me dizer para onde devo ir a partir de agora? –
perguntou Alice.

----- Isso depende muito de para onde é que queres ir- disse o Gato.

----- Não me importa muito onde... - respondeu Alice.

----- Então também não importa por onde vás – disse o Gato

---- ...Desde que chegue a algum lado- explicou Alice.

----- Oh, com certeza que chegas – disse o Gato- se andares o suficiente.

(Alice no país das maravilhas)³²

³² Retirado de Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007, p.11)

Referências

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. L. **A formação docente como viés de bem/mal-estar docente.** 2011, 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade) Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2011.

ARAÚJO, C. C. De. **Formação continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais:** desafios e possibilidades. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

BANDURA, A.. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Annu. Rev. Psychol.**v.52, p.1-26., 2001.

BIESTA, G.; BURBULES, N. C. **Pragmatism and Educational Research** Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2003.

BIESTA, G. **Beyond Learning:** Democratic Education for a Human Future. Colorado: Paradigm Publishers, 2006.

_____. **Good Education in an Age of Measurement.** Ethics, Politics, Democracy. Colorado: Paradigm Publishers, 2010

_____. Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. **Phenomenology & Practice**, Vol. 6, nº 2, p. 35-49, 2012.

_____. Pragmatizing the Curriculum: Bringing Knowledge Back into the Curricular Conversation, but via Pragmatism. In: VII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação – Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades, 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2013, Conferência de abertura (não publicado).

BIESTA, G; BURBULES, N C. **Pragmatism and Educational Research.** Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.

BOEKAERTS, M. Self-Regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. **Learning and instruction.** V. 7 no 2, p. 161-186, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 30 de maio. 2014.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Orientações Gerais. Objetivos, diretrizes, funcionamento, 2005. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf. Acesso em 30 de maio. 2014.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 de maio. 2014.

BROWN, A. L.. KNOWING WHEN, WHERE, AND HOW TO REMEMBER: A PROBLEM OF METACognition. In GLASER, R. (Org.), **Advances in instructional psychology** . Hillsdale, N.J.: Erlbaum, v.. 1, p. 77-165,1978.

BRUNER, J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, R. C. O. B. ; PRADO, G. V. T. . A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar em Revista** (Impresso), v. 30, p. 251-264, 2007.

CUNHA, M. V. A Psicologia Na Educação: dos Paradigmas Científicos Às Finalidades Educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 24, n.2, p. 51-80, 1998.

CUNHA, M. V.; COSTA, V. Escola Nova e John Dewey na argumentação de autores católicos. **Olhar de Professor** (UEPG), v. 9, p. 282-298, 2006.

_____. GARCIA, D. C. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1960). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, p. 176-203, 2009.

DAVIS, C.; NUNES, M; ALMEIDA, P A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. Lexington: FeatherTrail Press, 1916/2009.

_____. **Experiência e Educação**. tradução de Anísio Teixeira. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DINIZ-PEREIRA, J E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 127-136, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.

EGAN, K. **Primary understanding**: education in early childhood. New York: Routledge, 1991.

ERTMER, P.A. Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? **Educational Technology and Research and Development**, vol. 53, n.4, p 25-39, 2005

EWIJK, C. D.-Van; WERF, G. Van der. What teachers think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. **Education Research International**. v? p? 2012. Article ID 741713, 10 pages. DOI: 10.1155/2012/7417132

FREIRE, L. G. L. Teoria Fenomenografica e concepcoes de aprendizagem. **Revista Pedagogica**, Unochapecó, Chapecó, ano 11, n. 22, Jan/Jul, p. 9-37, 2009.

FREITAS, H. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 81, São Paulo, p. 70-74, 1992.

_____. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 1ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 135p. 1997.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. 1. Ed. Brasília: UNESCO, 2009. v.1, 293p.

GATTI, B. e NUNES, M. M. R. (coord.). Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Mimeo. São Paulo, 2008

GHEDIN, E.;FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, M. A. M. **Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras**. Campinas, 2007, 166fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

GÓMEZ, G.R.; FLORES, J.; JIMENEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999.

HARGREAVES, A. **Professores em Tempo de Mudança**. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

JONAS, M. E. Dewey's Conception of Interest and its Significance for Teacher Education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 43, nº 2, p. 112-129, 2011.

KAGAN, D. M. Implication of research on teacher belief. **Educational Psychologist**. V. 27, p.65-90, 1992.

KREMER-HAYON; L; TILLEMA, H.H. Self-regulated learning in the context of teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v.15, nº 5, p. 507-522, 1999.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN; Julia; MULLER, Herrmann V. de O; SANTOS, Silvia A. A hegemonia das pedagogias do aprender a aprender nas políticas curriculares nacionais. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p.3889-3907.

MAXIMO, L. F. **A efetividade de feedbacks informatizados sobre a auto-regulação da aprendizagem em cursos a distância: um estudo de caso na área da Computação**. 2009, 148fl. Dissertação (Mestrado Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOGILKA, M. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1999.

MOOS, D.C.; RINGDAL, A. Self- Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher-s Role. Education Publishing Corporation. **Education Research International**. Vv. p? 2012. Article ID 423284, 15 pages. DOI: 10.1155/2012/423284

MORAIS, M. M. VALENTE, M. O.. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. **Revista de Educação**, 2(1), 35-56, 1991.

MOREIRA, C. O.F. **Entre o indivíduo e a sociedade**: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. v.1. 217p.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAGNI, P. A. John Dewey e a Educação no Brasil. In: **III Simpósio Internacional em Educação e Filosofia 150 anos do nascimento de John Dewey**. Julho 2009 Ribeirão Preto, 2009 Disponível em: <http://univesptv.cmais.com.br/simposio-john-dewey/home/john-dewey-na-filosofia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em 23 de abr. 2013

PAJARES, M. F. Teachers'beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v..62, p. 307-332, 1992.

PARIS, Scott G.; WINOGRAD, Peter. The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. **CIERA Archive**, p.1-23, 1999.

PERRY, N.E.; VandeKamp, K. J.O. Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, v.. 33, n.7-8, p.821-843, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

POLYDORO, S. A.J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975200900020005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jan. 2015.

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. B. (orgs) **Percursos de Autoria**: exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PHYE, G. D. Strategic transfer: a tool for academic problem solving. **Educational Psychology Review**, 4, p. 393-421, 1992.

RATHS, L. E. *et al.* **Ensinar a pensar**. Trad. Dante Moreira Leite, 2ªed. São Paulo: EPU, 1977.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, v.16, nº 1, p. 109-116, 2003.

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

ROSÁRIO, P; ALMEIDA, L. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: G. MIRANDA; S. BAHIA, (orgs.), **Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2005, p. 141-165.

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

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S.. **Capitanear o aprender**: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SALOMON, G.; PERKINS, D.N. Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of neglected phenomenon. **Educational Psychologist**, 24, p. 113-142, 1989.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação D Quixote/Instituto Inovação, 1995, p.79-91.

SIMÃO, A.M.V.; FRISON, L; ABRAHÃO, M.H. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Porto Alegre: UFRN, 2012.

SOUZA, L. F. De. **Auto-regulação da aprendizagem e a matemática escolar**. Campinas, 2007, 189 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, R. L. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri**: compreendendo para poder atuar. 2007, 244 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação**, nº 4, p. 215-233, 1991.

VIANNA, H. M.; **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WAEYTENS, K; LENS, W.; VANDENBERGHE, R. 'Learning to learn': teacher's conceptions of their supporting role. **Learning and instruction**, v. 12, p. 305-322, 2002.

ZABALA, A. **Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulated learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist**, v. 25, nº 1, p. 3-17, 1990.

_____. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M. (eds.) **Handbook of self-regulation** (p. 13–39). San Diego, CA: Academic Press, 2000, p?-?.

ZIMMERMAM, Barry; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, p. 614-628, 1986.

_____. Construct validation of a strategy model of self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, p. 284-290, 1988.