

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**GUSTAVO RICCIARDI FÁBREGAS DE AGUIAR**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE  
E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA**

**CAMPINAS  
2024**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
GUSTAVO RICCIARDI FÁBREGAS DE AGUIAR**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE  
E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador. Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

**CAMPINAS  
2024**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*  
*SENSU* EM EDUCAÇÃO

**GUSTAVO RICCIARDI FÁBREGAS DE AGUIAR**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A  
TEORIA SOCIAL COGNITIVA**

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

APROVADA: 2 de dezembro de 2024.

Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino  
Presidente  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Profa. Dra. Celi Aparecida Espasandini Lopes Pontifícia  
Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Profa. Dra. Camila Alves Fior  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella Universidade  
Estadual de Campinas - UNICAMP

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A282d | <p data-bbox="528 1234 995 1263">Aguiar, Gustavo Ricciardi Fábregas de</p> <p data-bbox="528 1283 1281 1373">O desenvolvimento profissional docente e a teoria social cognitiva / Gustavo Ricciardi Fábregas de Aguiar. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p data-bbox="580 1406 651 1435">226 f.</p> <p data-bbox="580 1456 1150 1485">Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.</p> <p data-bbox="528 1505 1289 1624">Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.</p> <p data-bbox="580 1626 791 1655">Inclui bibliografia.</p> <p data-bbox="528 1688 1294 1870">1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Teoria Social Cognitiva. 3. Autorregulação da aprendizagem. I. Vitorino, Prof. Dr. Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.</p> |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

À minha esposa e ao meu filho: vocês  
fazem tudo valer a pena.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus colegas de trabalho diário, professores e gestores, os quais fazem parte da minha vida profissional e me inspiram diariamente.

Aos queridos colegas de trabalho que participaram ativamente da realização desta pesquisa: nada disto seria possível sem vocês.

À professora Jussara, pela inspiração e exemplo de educadora.

Ao professor Artur, pelas leituras criteriosas, provocações marcantes e infinidade de referências teóricas sugeridas.

Aos docentes e funcionários da PUC-Campinas, pelo profissionalismo e dedicação.

## RESUMO

AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas de. **O desenvolvimento profissional docente e a teoria social cognitiva**. 2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

A presente pesquisa teve como fundamento a Teoria Social Cognitiva. Os estudos pautados nessa teoria indicam que o uso de estratégias cognitivas - como as habilidades de leitura, seleção de trechos, elaboração de resumos e mapas conceituais - e metacognitivas - focadas no planejamento, monitoramento e, finalmente, regulação -, são entendidas como partes de um mesmo processo a serviço da aprendizagem. O levantamento bibliográfico inicial indicou uma lacuna nas pesquisas brasileiras sobre o impacto das estratégias autorregulatórias nas Ciências Humanas. Novas buscas sobre o estado da arte revelaram a necessidade de mais produções voltadas à construção de cursos de formação continuada a partir da Teoria Social Cognitiva. Diante deste cenário, procuramos verificar em que medida as estratégias cognitivas e metacognitivas, ministradas a professores em exercício por meio de um curso de aprimoramento profissional, poderiam contribuir para aperfeiçoar o ensino de história no ensino básico e promover a autonomia dos estudantes. Nossas hipóteses iniciais eram as de que (1) os professores, ao receberem uma formação alicerçada na Teoria Social Cognitiva, seriam capazes de incorporar contribuições desta teoria em suas práticas pessoais e profissionais, e que (2) o uso destas estratégias seria percebido como um elemento capaz de desenvolver a autonomia dos estudantes em seus processos de planejamento prévio, organização de estudos e incorporação dos objetos de conhecimento (conteúdos), habilidades e competências relacionadas ao ensino de História no ensino básico. Trata-se de uma pesquisa-intervenção, a qual envolveu indiretamente seiscentos alunos e diretamente sessenta professores de duas escolas privadas de Campinas-SP, responsáveis por ministrar aulas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os docentes participaram de 15 encontros de formação sobre o ensino de estratégias de aprendizagem, com um intervalo entre eles de quinze dias. A produção do material empírico envolveu o preenchimento de formulários ao longo do curso de formação, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas ao seu final. Os resultados analisados revelam que a incorporação de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, sob a lógica da infusão curricular, são capazes de transformar de modo significativo o ensino das ciências humanas no ensino fundamental. Para além de um ensino enciclopédico voltado à simples memorização de informações, constatamos caminhos para promover um maior protagonismo aos estudantes, mesmo em séries iniciais. A respeito do curso oferecido, buscamos promover a troca de experiências entre os profissionais, valorizando suas trajetórias e conhecimentos, em busca da promoção de uma atuação profissional que torne o ato de pesquisar e refletir sobre as próprias ações algo inerente à prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente, Teoria Social Cognitiva, Autorregulação da aprendizagem.

## ABSTRACT

AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas de. **O desenvolvimento profissional docente e a teoria social cognitiva**. 2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

This research was based on Social Cognitive Theory. Several studies based on this theory indicate that the use of cognitive strategies – such as reading skills, selection of passages, preparation of summaries and conceptual maps – and also metacognitive strategies – focused on planning, monitoring and, finally, regulation – are understood as parts of the same process in service of learning. The initial bibliographic survey indicated a gap in Brazilian researches on the impact of self-regulatory strategies in human sciences. A new bibliographic survey revealed the need for more productions aimed at the construction of continuing educational courses based on Social Cognitive Theory. Considering this scenario, we sought to verify to what extent cognitive and metacognitive strategies, taught to in-service teachers through a professional development course, could contribute to improving history teaching in elementary school and promoting student autonomy. Our initial hypotheses were that (1) teachers, upon receiving training based on Social Cognitive Theory, would be able to incorporate contributions from this theory into their personal and professional practices. We also believed that (2) the use of these strategies would be perceived as an element capable of developing student's autonomy in their process of prior planning, organization of studies and incorporation of scholar contents, skills and competences related to teaching History in basic education. This is an intervention research, which involved six hundred students and directly involved sixty teachers from two private schools in Campinas-SP, responsible for teaching classes from the 1<sup>st</sup> to 9<sup>th</sup> grade of Elementary School. The teachers participated in 15 training sessions on teaching learning strategies, with a fifteen-day interval between them. The production of empirical material involved filling out forms throughout the training course, as well as conducting semi-structured interviews at the end. The results analyzed reveal that the incorporation of cognitive and metacognitive learning strategies, under the logic of curricular infusion, can significantly transform the teaching of human sciences in elementary school. Beyond an encyclopedic teaching focused on the simple memorization of information, we found ways to promote greater protagonism among students, even in the early grades. Regarding the course offered, we seek to promote the exchange of experiences among professionals, valuing their trajectories and knowledge, seeking to promote a professional performance that makes the act of researching and reflecting on one's own actions something inherent to pedagogical practice.

**Keywords:** Professional teacher development, Social Cognitive Theory, Self-regulation of learning.



## LISTA DE TABELAS

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Estudantes que responderam ao questionário. .... | 97 |
|--------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> - Organização da formação e coleta de dados. .... | 93 |
| <b>Quadro 2</b> - Cronograma da formação.....                     | 95 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> - Reciprocidade Triádica.....                                                     | 54  |
| <b>Figura 2</b> - Fases da autorregulação.....                                                    | 59  |
| <b>Figura 3</b> - Sub processos da Autorregulação da Aprendizagem. ....                           | 61  |
| <b>Figura 4</b> - Pirâmide da produtividade.....                                                  | 68  |
| <b>Figura 5</b> - Cinco momentos de regulação da emoção. ....                                     | 71  |
| <b>Figura 6</b> - Ferramenta utilizada para o oferecimento de Bibliografia Complementar.<br>..... | 105 |
| <b>Figura 7</b> - Exemplo de Tarefa Prévia solicitada. ....                                       | 106 |
| <b>Figura 8</b> - Exemplo de slide utilizado no encontro 1. ....                                  | 109 |
| <b>Figura 9</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro 2. ....                                  | 111 |
| <b>Figura 10</b> - Exemplo de Slide utilizado nos encontros 4 e 5. ....                           | 113 |
| <b>Figura 11</b> - Exemplo de Slides utilizados nos encontros 4 e 5. ....                         | 113 |
| <b>Figura 12</b> - Exemplo de Produção elaborada no encontro 7. ....                              | 115 |
| <b>Figura 13</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro 6. ....                                 | 116 |
| <b>Figura 14</b> - Exemplo de um mau mapa conceitual, utilizado no encontro 6. ....               | 116 |
| <b>Figura 15</b> - Exemplo de um bom mapa conceitual, utilizado no encontro 6. ....               | 117 |
| <b>Figura 16</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro 7. ....                                 | 117 |
| <b>Figura 17</b> - Exemplo de atividade criada no encontro 7 (primeira parte). ....               | 118 |
| <b>Figura 18</b> - Exemplo de atividade criada no encontro 7 (segunda parte). ....                | 119 |
| <b>Figura 19</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro 8. ....                                 | 125 |
| <b>Figura 20</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro 8. ....                                 | 126 |
| <b>Figura 21</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro 8. ....                                 | 127 |
| <b>Figura 22</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro nº 11. ....                             | 133 |
| <b>Figura 23</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro nº 11. ....                             | 134 |
| <b>Figura 24</b> - Exemplo de Slide utilizado no encontro nº 14. ....                             | 136 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|              |                                                                               |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| BDTD         | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                         |
| BNCC         | Base Nacional Comum Curricular                                                |
| CEFAMs       | Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério                           |
| CONAE        | Conferência Nacional pela Educação                                            |
| Dr.          | Doutor                                                                        |
| EAVAP-EF     | Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental |
| IPAA         | Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem                     |
| IPE          | Inventário de processos de Estudo                                             |
| LDB          | Lei de Diretrizes de Bases da Educação                                        |
| Nº           | Número                                                                        |
| P.           | Página                                                                        |
| PLEA         | Planejamento, Execução, Avaliação                                             |
| PUC-Campinas | Pontifícia Universidade Católica de Campinas                                  |
| QECV         | Questionário de estratégias de Controlo Volitivo                              |
| TALE         | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                                     |
| TCLE         | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                    |
| TSC          | Teoria Social Cognitiva                                                       |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                | <b>15</b> |
| Objetivos gerais da pesquisa .....                                                                                                     | 15        |
| Objetivos específicos .....                                                                                                            | 16        |
| Hipóteses do estudo .....                                                                                                              | 16        |
| Procedimentos metodológicos .....                                                                                                      | 17        |
| <b>1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ACELERAÇÃO SOCIAL.....</b>                                 | <b>20</b> |
| 1.1 Os desafios na formação de professores no contexto da aceleração social....                                                        | 20        |
| 1.2 Formação de professores: uma breve cronologia .....                                                                                | 26        |
| 1.3 O campo de pesquisas sobre a formação de professores .....                                                                         | 36        |
| 1.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação continuada de professores .....                                               | 38        |
| <b>2 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM FUNDAMENTADA NA TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....</b>                                                 | <b>48</b> |
| 2.1 A Autorregulação da Aprendizagem .....                                                                                             | 48        |
| 2.2 A Agência Humana .....                                                                                                             | 51        |
| 2.3 A Reciprocidade Triádica .....                                                                                                     | 53        |
| 2.4 O senso de autoeficácia.....                                                                                                       | 55        |
| 2.5 O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman .....                                                                    | 58        |
| 2.6 As estratégias de aprendizagem.....                                                                                                | 62        |
| 2.7 Estratégias cognitivas e metacognitivas .....                                                                                      | 65        |
| 2.8 Estratégias de regulação da motivação .....                                                                                        | 70        |
| 2.9 Revisão de literatura sobre o ensino de história e a autorregulação da aprendizagem .....                                          | 72        |
| <b>3 PROFISSÃO DOCENTE, PESQUISA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO PROFISSIONAL .....</b> | <b>82</b> |
| 3.1 Reflexões sobre o aprimoramento profissional .....                                                                                 | 82        |
| 3.2 Participantes da Pesquisa e estrutura geral do curso de formação .....                                                             | 89        |
| 3.3 Instrumentos de Pesquisa.....                                                                                                      | 98        |
| 3.4 Procedimentos para a análise de dados .....                                                                                        | 100       |

## **4 DA TEORIA À PRÁTICA: ESTRATÉGIAS CONCRETAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA**

|                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| .....                                                                                                                                | <b>101</b> |
| 4.1 Proposta.....                                                                                                                    | 101        |
| 4.2 A construção do calendário.....                                                                                                  | 102        |
| 4.3 A comunicação com os professores .....                                                                                           | 104        |
| 4.4 A estruturação dos encontros teóricos e práticos .....                                                                           | 107        |
| 4.5 Primeiro Bloco: Estratégias Cognitivas .....                                                                                     | 108        |
| 4.6 Refletindo sobre o a realidade e o cotidiano escolar durante a apresentação das estratégias .....                                | 120        |
| 4.7 Segundo Bloco: Estratégias Metacognitivas .....                                                                                  | 125        |
| 4.8 Terceiro Bloco: Estratégias emocionais .....                                                                                     | 135        |
| <b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>                                                                                                | <b>138</b> |
| 5.1 Proposta de análise .....                                                                                                        | 138        |
| 5.2 Hipóteses do estudo .....                                                                                                        | 140        |
| 5.3 Análise dos dados coletados durante os encontros .....                                                                           | 143        |
| 5.4 Percepção dos professores sobre a Autorregulação da Aprendizagem .....                                                           | 143        |
| 5.5 A incorporação de estratégias cognitivas e metacognitivas.....                                                                   | 146        |
| 5.6 O senso de autoeficácia dos docentes e o curso de formação .....                                                                 | 151        |
| 5.7 A importância dos cursos de aprimoramento profissional .....                                                                     | 153        |
| 5.8 Os limites e desafios na criação de cursos de aprimoramento profissional ...                                                     | 156        |
| 5.9 Análise das Entrevistas.....                                                                                                     | 162        |
| 5.10 Perfil das entrevistadas.....                                                                                                   | 163        |
| 5.11 A contribuição de um curso sobre autorregulação da aprendizagem: aspectos gerais .....                                          | 164        |
| 5.12 Incorporação de elementos teóricos e crença na possibilidade de utilização do curso presentes na fala inicial das docentes..... | 166        |
| 5.13 As estratégias referenciadas pela Teoria Social Cognitiva e o ensino de História .....                                          | 173        |
| 5.14 Conhecimentos prévios e apropriações significativas em relação à Teoria Social Cognitiva .....                                  | 176        |
| 5.15 Impressões sobre o uso de estratégias cognitivas no ensino de História ....                                                     | 177        |
| 5.16 A formação continuada como construção de um ambiente dialógico e promotor da agência pessoal e coletiva dos educadores.....     | 182        |

|                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.17 Estratégias na elaboração e condução do curso destacadas positivamente ..... | 185        |
| 5.18 Erros estratégicos e limites do Curso de Formação.....                       | 186        |
| 5.19 Reflexões sobre a formação continuada a partir das entrevistas .....         | 191        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                 | <b>198</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                           | <b>206</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                            | <b>220</b> |

## INTRODUÇÃO

“Pesquisador que se recuse a ensinar desconhece esse caráter fundamental da verdade: a comunicação. Docente que se não interroga sobre o que ensina despreza tanto a cultura, como a seus alunos, e a si mesmo. O primeiro não passa de um erudito, o segundo, de sofista”.  
(Olivier Reboul)

Na escola, há cerca de duas décadas, acompanho a chegada de estagiários e profissionais recém-formados em licenciaturas para suas primeiras experiências como profissionais da educação. Frequentemente os ouço testemunharem a respeito da distância existente entre as formações promovidas pelos cursos superiores de licenciatura por eles frequentados, e o exercício prático da docência na Educação Básica. Mudanças curriculares, formações amparadas por diferentes recursos tecnológicos e mesmo a inserção de diferentes temáticas na formação superior não seriam suficientes. A sensação, ao final, é de que a graduação não seria capaz de responder aos inúmeros desafios enfrentados na atividade docente cotidiana.

Diante disso, o percurso desta pesquisa esteve relacionado, desde o seu início, à tentativa de encontrar respostas a essa situação: como ajudar professores em atividade a aprimorar suas práticas profissionais. Em outras palavras, como promover, de modo prático - e sem desconsiderar as características de nosso momento histórico, as variáveis da rotina escolar e as inúmeras atribuições dos docentes -, uma proposta capaz de aprimorar o trabalho dos educadores e promover uma formação voltada para a autonomia dos estudantes.

### **Objetivos gerais da pesquisa**

A presente pesquisa procurou verificar em que medida as estratégias cognitivas e metacognitivas, ministradas a professores em exercício por meio de um curso de aprimoramento profissional, poderiam contribuir para a reflexão da prática pedagógica e do ensino de história no ensino básico, bem como na promoção da autonomia dos estudantes em seus processos de planejamento prévio, organização de estudos e compreensão dos objetos de conhecimento, habilidades e competências relacionadas ao ensino, em especial, da disciplina de história.



## **Objetivos específicos**

Como objetivos específicos de nossa pesquisa, buscamos nos orientar a partir de quatro pilares:

A) Identificar as estratégias cognitivas e metacognitivas já utilizadas, mesmo que intuitivamente, pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

B) Analisar, em conjunto com os participantes do curso de formação oferecido, a contribuição que as estratégias da Teoria Social Cognitiva (TSC) podem trazer para o desenvolvimento das habilidades previstas para a disciplina de história a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

C) Avaliar, a partir da percepção dos professores, as contribuições a partir da incorporação de estratégias cognitivas e metacognitivas estudadas.

## **Hipóteses do estudo**

Acreditávamos que a coleta de dados seria capaz de comprovar as nossas duas hipóteses iniciais, a saber:

1. Os professores, ao receberem uma formação alicerçada na TSC, seriam capazes de incorporar elementos teóricos a serviço da autorregulação da aprendizagem em suas práticas pessoais e profissionais;

2. O uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e emocionais seria percebido como um elemento capaz de contribuir na promoção da autonomia dos estudantes em seus processos de planejamento prévio, organização de estudos e incorporação dos objetos de conhecimento (conteúdos), habilidades e competências relacionadas ao ensino de História no ensino básico.

## Procedimentos metodológicos

O presente estudo desenvolveu-se como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, envolvendo alunos e professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), com foco na participação destes nas aulas de história.

A pesquisa intervenção é considerada uma atividade científica na medida em que se trata de uma ação com potencial de construir um conhecimento educacional. No entanto, para que isso se concretize ela deve, entre outros fatores, apresentar um rigor metodológico (Damiani *et al.*, 2013). A razão pela qual nossa pesquisa utiliza essa classificação (intervenção pedagógica) justifica-se no fato de o presente estudo apresentar o interesse de produzir um aprimoramento no trabalho pedagógico realizado por professores em exercício, comprometendo-se a realizar também uma avaliação coletiva dos resultados obtidos. Portanto, nosso trabalho pretende responder a necessidades reais de professores em exercício, comprometendo-se em responder a angústias e dilemas no dia a dia da profissão docente, não se limitando à mera produção de conhecimento teórico sobre a sala de aula (Gil, 2010).

De maneira geral, acreditamos que produções deste tipo têm o potencial de melhorar a aprendizagem dos objetos de conhecimento elencados e previstos pela BNCC, bem como de colaborar com os professores no desafio de elaborar estratégias mais eficazes nas escassas aulas de História restantes na grade horária escolar (Gatti, 2000).

Conforme anunciado previamente, acreditamos que, a despeito da grande quantidade de trabalho a ser realizada no cotidiano escolar, os professores do ensino básico têm potencial de atuarem como pesquisadores em seus campos de trabalho. Isso seria possível, no entanto, apenas na medida em que a preocupação com a execução das atividades cotidianas não os mantenha presos a um ativismo mecanizado, tampouco entreguem-se a conclusões aceleradas sobre suas práticas, por vezes descoladas, tanto da teoria, quanto do rigor metodológico inerente à pesquisa científica (Texeira; Megid, 2017).

A coleta de dados ocorreu em diferentes momentos e a partir de múltiplos instrumentos, com a intenção de submetê-los posteriormente a processos de triangulação de dados (Bauer; Gaskell, 2002). Conforme anunciado previamente, toda a proposta de formação oferecida aos professores está alicerçada na teoria da autorregulação da aprendizagem a partir da abordagem da TSC, conforme

estabelecida por Albert Bandura (2001) e Barry Zimmerman (2000a). O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da PUC-Campinas e aprovado no primeiro semestre de 2022 (Número do CAAE: 57905722.1.0000.5481).

No capítulo 1 buscamos descrever os modelos teórico que nos ajudaram a compreender algumas das angústias vivenciadas por estudantes e professores na conjuntura atual. Os conceitos de “aceleração” e “sociedade do desempenho” serviram de base para a tentativa de sistematização do complexo cenário em que vivemos. Em seguida, promovemos uma cronologia a respeito da formação de professores, a fim de enxergarmos onde nos situamos nesta trajetória e como tem se desenvolvido o campo de pesquisas nesta área. O capítulo se encerra com uma discussão sobre a BNCC, medida de caráter normativo imposta a todos os educadores da educação infantil ao ensino médio em todas as escolas no território brasileiro.

A partir desse quadro, no capítulo 2 buscamos apresentar a TSC e a sua aplicação na educação. Tendo resultados amplamente comprovados por professores e pesquisadores ao redor do mundo, esta teoria possui elementos capazes de promover transformações na aprendizagem em nome da autonomia dos discentes. Os principais construtos desta teoria serão descritos e, em seguida, apresentamos um balanço sobre as produções nela alicerçadas voltadas para dois tipos de intervenção: o ensino de história e a formação continuada de professores.

Sem dúvida, discutir o aperfeiçoamento profissional de educadores em atividade no Brasil pode despertar uma série de questionamentos críticos sobre as responsabilidades atribuídas neste processo, bem como dúvidas sobre o próprio papel da educação de forma mais ampla. Por isso, no capítulo 3 buscamos mobilizar e integrar a contribuição de diversos pensadores a fim de garantirmos uma percepção menos ingênua da realidade. Em seguida apresentamos nossos objetivos e hipóteses de pesquisa, além dos instrumentos previamente planejados para a coleta de dados.

O capítulo 4 dedicou-se à descrição detalhada do curso de formação elaborado e aplicado em dois colégios privados da região de Campinas envolvendo cerca de 60 educadores diretamente ao longo de 15 encontros com duração de 90 minutos. A preocupação central desse capítulo foi compartilhar com o leitor quais foram nossas descobertas, comprovações e dificuldades na preparação desta tarefa, sempre tendo como intenção promover uma alteração da prática pedagógica a partir de elementos teóricos.

Por fim, no último capítulo, buscamos promover uma reflexão sobre as contribuições da TSC aos educadores. Os dados foram coletados por meio de formulários, ao longo do curso aqui descrito e comentado, e também através de uma entrevista individual e semiestruturada, realizada com dez participantes. A análise de dados se fez sob a ótica da fenomenologia, por meio da qual buscamos a interpretação individualizada das situações vivenciadas com os docentes.

## **1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ACELERAÇÃO SOCIAL**

### **1.1 Os desafios na formação de professores no contexto da aceleração social**

Partilhamos da ideia de que uma formação continuada de professores, para ser de fato relevante para a prática pedagógica cotidiana, exige uma compreensão mais ampla da realidade social em que estamos inseridos. Em busca de um referencial teórico capaz de nos trazer respostas, deparamo-nos com o conceito de aceleração social. Percebida por muitos sociólogos e filósofos desde o advento da modernidade no século XIX - a partir de diferentes nomenclaturas e ênfases -, acreditamos que o fenômeno da aceleração social ajuda-nos a lançar luz sobre a realidade atual. Uma síntese deste conceito encontra-se numa teoria proposta por Rosa (2019), segundo a qual a aceleração seria o elemento mais marcante e importante de nossa história moderna.

O conceito de aceleração social produzido por Rosa (2019) sugere três impactos em áreas complementares: uma aceleração sobre o universo dos transportes (o que promoveria uma alteração da relação das pessoas com o espaço); uma aceleração sobre a comunicação (capaz de alterar a relação entre as pessoas); e uma aceleração sobre a produção (de caráter produtivo, capaz de impactar a relação das pessoas com os objetos que as cercam). Alteram-se, assim, não apenas elementos conectados diretamente à tecnologia, mas também a velocidade das mudanças sociais e do próprio ritmo da vida, a qual nos deixa com a sensação de “fome de tempo” (Rosa, 2022, p. 24).

Inseridos neste contexto e sujeitos a todos os seus efeitos, os docentes da educação básica, por mais que produzam diariamente, continuarão a ser criticados e avaliados. Mesmo que produzam muito em um ano, começarão do zero na etapa seguinte, e deverão performar de forma ainda mais eficaz.

Ademais, os docentes da educação básica (especialmente no setor privado) têm de enfrentar, por parte de um grupo de pais, a percepção da escola como uma simples prestação de serviço, a qual deve ser padronizada de acordo com a vontade do “cliente”. Assim, informações descontextualizadas e destituídas de embasamento científico propagam-se à velocidade da luz, enquanto divulgadores de inutilidades acumulam milhares de seguidores nas redes sociais (Vitorino, 2020). Leigos em

diferentes assuntos acabam se tornando referências para as pessoas, levando-as a questionar profissionais especializados em diferentes segmentos, inclusive a educação. O número de seguidores destes *influencers* e o impacto de suas falas impulsiona a reprodução de argumentos muitas vezes imprecisos, preconceituosos - e até mesmo criminosos – no mundo virtual e na prática social cotidiana.

A multiplicidade de valores e opiniões, somada à incapacidade de possibilidade de diálogo em diferentes espaços, como as redes sociais, ampliam a pressão sob os docentes, os quais sentem-se obrigados a agir exatamente como fora idealizado por pessoas com expectativas muito diferentes entre si, ou têm a impressão de estarem sob uma constante vigilância, o que promove temor e incômodo. Nos dois exemplos, a sensação de nunca estar à altura das expectativas é constante, e multiplicam-se diagnósticos de exaustão e depressão.

Outro efeito negativo para a prática pedagógica e a saúde mental dos educadores (e estudantes) constata-se na construção de um mundo onde afirma-se, constantemente, que todos os nossos desejos podem, e devem, ser realizados. Por vezes, essa busca por uma satisfação ilimitada leva à promoção de uma competição desenfreada entre diferentes sujeitos, os quais, no fundo, não buscam a verdade sobre um determinado fato de qualquer natureza, mas apenas vencer uma discussão sobre qualquer tema proposto. A tentativa de satisfazer os desejos a todo o custo dificulta também a convivência coletiva e interrompe o diálogo entre pessoas com pontos de vista distintos. Sujeitos interessados em satisfazer infinitamente seus desejos podem se tornar incapazes de perceber o outro, ouvir o que têm a dizer e até mesmo de considerarem sua existência (Biesta, 2020).

Nesta complexa conjuntura, os profissionais da educação sentem que suas atribuições profissionais aumentam ano a ano, e, cada vez mais, novas ações têm de ser feitas para que as expectativas - de alunos, gestores e da comunidade de pais - sejam atendidas. Assim, contraditoriamente, as posições sociais se mantêm exatamente as mesmas. A metáfora citada por Rosa (2019) é a de que estamos vivendo uma época de “declives escorregadios”, onde alimentamos a ilusão de que o esforço pessoal irá nos transportar a uma realidade superior em relação à que vivemos no momento atual. Mas, tão logo tenhamos celebrado uma vitória em algum destes cenários, vemo-nos mais uma vez escorregando e sentindo-nos novamente inseguros em relação às nossas performances. Como um hamster iludido em sua roda, procuramos correr cada vez mais rápido na esperança de, finalmente, chegarmos em

algum lugar. E, para nossa decepção, a despeito da energia desprendida, mantemo-nos na mesma condição.

Para Rosa (2019), essas imagens metafóricas seriam capazes de descrever o modelo mental dos atores sociais neste momento histórico atual. Não agir, ou não decidir sobre o que fazer, seriam práticas inadmissíveis a um sujeito atual, o qual, sob o risco de tornar toda sua existência anacrônica - na fala, no vestuário, nas brincadeiras e até mesmo no lazer - esforça-se diariamente para atualizar-se e produzir um comportamento de modo mais intenso e disruptivo.

Diante da sensação de ausência de tempo, multiplicam-se as promessas de conquistas significativas em tempo recorde, seja de uma nova capacidade física e mental por meio do “*Power nap*”, da realização de tarefas acadêmicas de modo ultra rápido com o “*Speed reading*”, ou até mesmo de encontros românticos que supostamente ampliariam a chance de sucesso, tais como o “*Speed dating*”. Para os que desejam otimizar o tempo em situações de luto, há inclusive o “funeral drive-thru”. Todas as promessas de economia de tempo e de multiplicação de possibilidades desembocariam em decepção e na necessidade de mais aceleração, gerando, assim, a multiplicação de possibilidades (ou a promessa de multiplicação) e retroalimentando, deste modo, o ritmo da aceleração.

A despeito das facilitações oferecidas e do imenso avanço tecnológico, o qual reduziu drasticamente o tempo necessário para a troca de informações e o transporte de mercadorias, vivemos constantemente com a sensação de ausência de tempo. Para Rosa (2019), essa sensação teria outras causas, além das que já apresentamos, e deveríamos considerar especialmente o tempo desperdiçado com a indústria do entretenimento, a qual nos oferece modelos aparentemente atrativos de uso do tempo. Em geral, eles exigem baixíssimo investimento de foco e concentração, o que ocorre por exemplo quando se dedica muitas horas a games online ou navegando sem rumo por sites na internet ou nas redes sociais. A percepção do desperdício do tempo ocorre apenas no momento em que a atividade é interrompida, mas raramente haverá uma memória duradoura a seu respeito. Assim, alguns momentos depois, uma nova tentativa de satisfação a baixo custo será promovida por meio dos mesmos mecanismos e mais tempo será dedicado a isto.

Urge considerarmos a pressão mental sobre as pessoas promovida pelas interfaces tecnológicas, e essa imensa carga de conteúdo assíncrono a respeito dos quais as pessoas ingenuamente buscam atualizar-se a todo o momento. A imensa

quantidade de informações disponíveis, sejam offline ou ao vivo, acrescentam-se à carga de comunicação produzidas diariamente. Um bom exemplo disso reside no fato de uma das categorias de vídeos mais assistidos por jovens atualmente serem os *reacts*, ou seja, a filmagem de uma ou mais pessoas reagindo a um outro vídeo ou fato já publicados na rede. Assim, um único vídeo de segundos pode promover horas e horas de materiais a serem consumidos digitalmente, o que gera uma necessidade cada vez maior de tempo dedicado ao seu consumo<sup>1</sup>, bem como a sensação permanente de que ainda há muito a ser visto.

A resposta dada aos que se sentem destituídos de tempo suficiente para as atividades cotidianas e querem superar essa condição é oferecer, além de uma tomada de consciência do ocorrido, uma série de estratégias capazes de alterar a prática. Além das técnicas milagrosas já citadas, alguns ingenuamente abraçam as promessas de aparelhos tecnológicos, os quais seriam capazes de nos fazer poupar preciosos minutos (ou segundos). Uma boa metáfora da inutilidade de boa parte destes dispositivos tecnológicos é o uso de esteiras eletrônicas em aeroportos, ou mesmo de escadas rolantes. O movimento mecânico, considerado insuficientemente rápido, é complementado pelo esforço físico do sujeito, o qual caminha na esteira, em busca da otimização do seu tempo e da economia de alguns segundos.

A aceleração, todavia, não pode ser percebida como um fenômeno restrito à incorporação de novas ferramentas tecnológicas. Para além de uma mera aceleração técnica, devemos considerar os impactos da incorporação destas ferramentas em todas as dimensões sociais, inclusive na educação. Há aqueles que buscam, por exemplo, a possibilidade de vivenciar novas formas de interação social, com a esperança de manter muitos vínculos e ser capaz de processar a imensa quantidade de informação que essa atividade exigirá. Por fim, há a opção de adensamento da vida, sobrepondo atividades por meio do *multitasking*, ou acelerando a velocidade da vida na esperança de economizar alguns minutos, ouvindo apressadamente os áudios no celular, encurtando o tamanho dos filmes e selecionando as cenas a serem assistidas, ou mesmo limitando o tempo dedicado ao luto, à festa ou ao sono.

---

<sup>1</sup> Sobre o tempo gasto na atualização de informações, sugere Bauman (2013, p. 52-3) : “Um estudo recente, orientado pela Kaiser Family Foundation descobriu que 'jovens dos oito aos dezoito anos gastam mais de sete horas e meia por dia com smartphones, computadores, televisores e outros instrumentos eletrônicos [...] quando se acrescenta o tempo adicional que os jovens passam postando textos, falando em seus celulares ou realizando múltiplas tarefas, tais como ver TV enquanto atualizam o Facebook, o número sobe para um total de onze horas de conteúdo de mídia por dia”.



Em tempos de aceleração social, as escolas deveriam ser percebidas como instituições complexas, não podendo ser classificadas previamente como possuindo uma função única (seja a de promover alienação ou o de garantir o posicionamento crítico). Sobre todas elas, a fim de compreendê-las em sua complexidade, deveríamos considerar a influência da aceleração social e do aumento de contingências, elementos característicos do fenômeno da aceleração social (Rosa, 2019). A questão, neste caso, é “de que, com efeito, a aceleração social se tornou uma força totalitária” (Rosa, 2022, p. 85), o que envolveria o fato de afetarem todos os sujeitos, alterarem suas vontades e ações, ser quase impossível combatê-la e de atingirem todas as instituições, inclusive a educação formal. Assim:

toda a educação hoje trata de habituar-se à temporalidade normativa e ensina a postergar a gratificação, a se manter dentro dos prazos e ritmos, a resistir e mesmo ignorar necessidades e impulsos corporais até que “o tempo certo” venha, e, acima de tudo, ela ensina a nos apressar –, as normas temporais são muito diferentes das normas morais e religiosas que conhecemos no passado ou em outras culturas (Rosa, 2022, p. 106).

A ausência de um debate moral a respeito deste processo, ou ainda, uma simples tomada de consciência de sua existência, é um elemento fundamental em qualquer discussão que pretendamos organizar em relação à educação no século XXI. O papel da instituição escolar, ao fim e ao cabo, deve ser mensurado e classificado a partir das atividades ali oferecidas, bem como da qualidade das relações promovidas por todos os sujeitos nela envolvidos.

A saída sugerida por Rosa (2019) seria a da produção de relações de ressonância. Recorrendo à metáfora musical, a ressonância seria o resultado de experiências significativas nas quais os sujeitos se sentiriam conectados uns aos outros. Para avaliarmos se uma instituição escolar seria capaz ou não de promover tal qualidade de relações, Rosa (2019) sugere a seguinte lista de característica:

XLI – ‘Os quatro elementos centrais de uma relação de ressonância’

I. **Afetação**: a experiência de um ‘chamado’ que vem de fora [...] pelo qual o sujeito sente-se internamente tocado, movido ou mesmo tomado.

II. **Autoeficácia**: ao contato segue-se uma resposta autoeficaz do sujeito, no qual este realiza a experiência de também conseguir, por sua vez, alcançar e mover o outro lado. Essa ‘resposta’ possui frequentemente uma dimensão afetiva e física. Justamente através dela sente-se o sujeito vivaz, vinculado e capacitado para agir.

III. **Transformação**: como consequência de uma relação de responsividade ressonante, ambos os lados se convertem; sujeito e objeto não permanecem os mesmos. **Ressonância provoca, assim, uma transformação dinâmica**

**do eu e do mundo.** Ela demanda que sujeito e mundo sejam suficientemente fechados ou consistentes, de modo a falarem com 'voz própria', e suficientemente abertos, para que possam se afetar, alcançar e se transformar.

IV. **Indisponibilidade:** ressonância é indisponível em dois sentidos: primeiramente, ela não pode, sob qualquer circunstância, ser imposta - seu surgir e sua duração são incertos. Por fim, relações de ressonância são constitutivamente imprevisíveis em relação a seus resultados: o que deriva da transformação não se deixa antever.

Em síntese, podemos afirmar que, para Rosa (2019), o fenômeno da aceleração promete a multiplicação das possibilidades de escolha, mas limita fortemente a vivência de experiências, ou seja, de momentos a respeito dos quais a vivência e a ressonância se manterão por muitos e muitos anos, mesmo que tenham ocorrido de forma breve. Feita a constatação da escola como instituição sujeita a toda essa conjuntura, cabe aos professores e gestores a elaboração de propostas didáticas que promovam a conscientização das crianças e a eventual construção de defesas, as quais tragam uma melhoria da qualidade de vida, relações humanas e trabalho. A indisponibilidade, última característica apresentada, no entanto, regula nossas expectativas quanto aos resultados atingidos, uma vez que buscar a ressonância não é simplesmente colocar em prática uma sequência de procedimentos previamente ensaiados.

Assim, conscientes ou não do processo de aceleração, os seres humanos buscam experiências de ressonância em todas as suas relações e atividades (Rosa, 2019). A grande incidência de casos de depressão e *burnout* constatada em nossos dias estaria – entre outros fatores – associada ao vazio das experiências vividas cotidianamente pelas pessoas, ou à ausência de ressonância, se recorrermos novamente à metáfora musical.

Em relação à questão emocional, cabe acrescentar o fato de nossa sociedade ser marcada pelo desejo de evitar frustrações a todo o custo, e pela ausência de limites em relação aos comportamentos dos sujeitos em relação às regras e interesses coletivos. Ao avaliarmos o impacto desta prática na educação formal, especialmente em grupos socioeconomicamente privilegiados, por exemplo, constatamos o fato de que o dinheiro pode garantir algumas oportunidades, como a possibilidade do ingresso em universidades privadas de baixa concorrência, a educação formal tende a ser desvalorizada, bem como a disciplina e o rigor acadêmico. Como resultado, constrói-se um cenário de busca pela aprendizagem sem esforço, criando a ilusão de sucesso acadêmico em estudantes pouco dedicados e disciplinados. Neste cenário, a saúde

mental dos educadores da educação infantil à pós-graduação - sob o fogo cruzado dos diferentes interesses e da busca incessante dos sujeitos à submissão de seus prazeres imediatos -, está posta em xeque, e a incidência de doenças mentais entre eles tem crescido consideravelmente<sup>2</sup>.

Diante dos alertas oferecidos por meio do conceito e aceleração social, nossa busca de aprimoramento por uma formação continuada de qualidade e significativa foi construída de forma a não propor uma sujeição ingênua à lógica do desempenho e a favor da corrida aceleracionista. Pelo contrário, a percebemos como forma de evitá-la, conscientizando os participantes das promessas de emancipação e autonomia prometidas no início da modernidade e ainda não realizadas em nossos dias.

A angústia de como oferecer um aprimoramento profissional aos docentes em exercício, a qual tem me perseguido por décadas, torna-se, desta forma, o *leitmotiv* desta tese. Afinal de contas, se há lacunas na formação superior, como o trabalho de um docente na Educação Básica, diante de um cenário bastante desafiador da aceleração social, deveria ser aprimorado durante a sua atuação profissional? Seria necessário, ou mesmo possível - diante de uma agenda repleta de compromissos profissionais -, oferecer mais do que palestras motivacionais ou *workshops* pontuais aos educadores que estão em atividade no ensino básico?

## **1.2 Formação de professores: uma breve cronologia**

A problemática da formação de professores está presente desde o início da modernidade. Um marco simbólico de seu início foi a publicação da famosa “Didática Magna”, em 1657, por Comenius, um bispo protestante que carregava a pretensão de oferecer um método revolucionário, capaz de “ensinar tudo a todos”, como sugeria a apresentação de sua principal obra. Neste contexto de precursão da pedagogia moderna, podemos nos lembrar também da criação do “Seminário dos Mestres”, fundado em Reims, no ano de 1684. O desejo de alfabetizar um número muito grande de crianças inseria-se no contexto da reforma religiosa, em resposta ao princípio luterano que defendia a livre interpretação das escrituras pelos fiéis. Além de traduzir

---

<sup>2</sup> Uma pesquisa envolvendo mais de 700 professores identificou que doenças mentais em professores seriam resultado do excesso de exploração do trabalho e da desvalorização do papel do professor (Crise de ansiedade..., 2022).

a Bíblia para as línguas nacionais e ampliar a distribuição do texto - o que foi possível a partir da invenção da prensa de Gutenberg no século XV, era imprescindível que todos aprendessem a ler<sup>3</sup>.

Diante de uma população predominantemente rural e analfabeta, o desafio da alfabetização em massa seria possível apenas com a formação rápida e significativa de milhares de novos professores. Um século depois, já sob influência das ideias iluministas, o desejo de oferecer uma educação capaz de atingir o maior número de pessoas reforçava-se no continente europeu, desta vez, no entanto, debaixo do interesse e responsabilidade do Estado francês. Os líderes da Revolução Francesa (1789-1799) buscavam promover a formação de cidadãos revolucionários, conscientes de seus direitos e responsáveis por seus deveres. Este princípio de formação para o exercício da cidadania pode ser identificado no relatório elaborado pelo pensador francês Condorcet, e aprovado pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa, em 1792<sup>4</sup>.

Nos dois exemplos, embora a inspiração para a rápida alfabetização e a responsabilidade pelo projeto educativo estivessem em instâncias diferentes, o propósito de garantir uma educação a um número muito maior de pessoas só poderia ser alcançado se existisse um grupo significativo de (bons) professores espalhados por todos os lugares. Assim, parece que a discussão sobre a universalização do ensino sempre esteve ligada, mesmo que de modo indireto, à qualidade e eficiência na formação de (muitos) professores, e às medidas concretas estabelecidas para que este projeto se concretizasse.

Durante a colonização portuguesa na América a educação ficaria marcada pela presença dos jesuítas. Associados ao projeto colonizador português, os missionários da Companhia de Jesus difundiram os princípios católicos e buscaram catequizar os indígenas através de seus colégios e de uma concepção pedagógica inspirada na *Ratio Studiorum*, a qual estabelecia regras para todas as escolas e servia de referência aos educadores para nortear todo o funcionamento das escolas (Rosário; Melo, 2015). Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Estado português restabelecia o controle da educação e reforçava o protagonismo metropolitano, mas sem medidas

---

<sup>3</sup> Para uma compreensão mais aprofundada do impacto causado pela imprensa, Eisenstein (1979) propôs uma análise dos efeitos desta sobre a Renascença, a Reforma Religiosa e a Ciência Moderna.

<sup>4</sup> A integralidade do "Relatório Condorcet", como ficou conhecido o documento elaborado pelo filósofo iluminista Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (o Barão de Condorcet) (Araujo, 2004).

capazes de impactar a formação de educadores ou a qualidade da educação na então colônia da América.

Após três séculos de colonização, a independência do país é oficialmente declarada em 1822 e, no cenário da construção do Estado Nacional Brasileiro, identificamos, no início do Primeiro Reinado (1822-1831), uma primeira tentativa de responder a esta questão. A Lei de 15 de outubro de 1827 criava, sob ordem de Dom Pedro I, a “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, a qual iniciava um esforço na formação de docentes, mas desconsiderava o aspecto didático-pedagógico (Brasil, 1827). No entanto, essa e outras leis não resultaram em um investimento capaz de alterar a realidade educacional brasileira, e, ao longo do período imperial, bem como nas primeiras décadas da república, “a taxa de matrícula nas escolas primárias do país chegava a apenas 29 crianças por 1.000 habitantes, enquanto Estados Unidos (203), Canadá (185) e Alemanha (158) alcançavam índices mais de cinco vezes maiores” (Colistete, 2019, p. 1).

A queda da monarquia brasileira em 1889 é interpretada como o resultado de três crises ou “questões”<sup>5</sup> - a militar, a social e a religiosa - percebidas como responsáveis por destruir os pilares do império. Após a proclamação e já sob influência dos militares e do positivismo francês, a República foi proclamada no final do século XIX e a Escola Normal foi vista como insuficiente em seu programa de estudos, além de apresentar carência no preparo didático. A reforma educacional republicana previa, então, o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino.

Durante as primeiras décadas da república, a despeito das muitas reformas anunciadas e realizadas no campo da educação, a tributação responsável pelo desenvolvimento das escolas baseava-se em atividades urbanas, como o comércio e os serviços, deixando a principal fonte de riquezas do país, a exportação de café, isenta desta responsabilidade. Essa opção teria condenado o Brasil a cristalizar um atraso educacional e a construir um cenário educacional excludente no início do século XX. Vale ressaltar o fato de, embora o gasto com a educação ter crescido

---

<sup>5</sup> A “questão social” relaciona-se ao fato de a Lei Áurea não ter previsto indenização aos antigos proprietários de escravizados, os quais romperam com Dom Pedro II e sua filha, responsável simbolicamente pela lei. A “questão militar” é explicada pelo fato do exército, fortalecido e prestigiado após a vitória na Guerra do Paraguai, inspirar-se no positivismo francês e defender o sistema republicano como única via para o progresso da nação. Por fim, a “questão religiosa” revelava o desgaste da imagem do imperador por suas seguidas interferências em assuntos eclesiásticos, especialmente em relação à *Bula Syllabus* (1864).

significativamente no período, especialmente no estado de São Paulo, ele se manteve muito abaixo da média de outras nações, no mesmo período (Colistete, 2016).

Três décadas depois, já durante a Era Vargas (1930-1945), a formação de professores sofreu uma nova mudança. Com Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo entre outros, o movimento dos Pioneiros da Educação Nova<sup>6</sup> tecia críticas ao modo como a educação se organizava no Brasil e, conseqüentemente, novas experiências na formação de professores foram promovidas, desta vez com o estabelecimento de Institutos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo. O movimento dos escolanovistas ficaria marcado pela apresentação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, um documento divulgado em 1932 em defesa de uma escola obrigatória, pública, gratuita, mista, laica e acessível a todos os brasileiros.

Ainda durante a Era Vargas, os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário e o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), estabelecia o paradigma “3 + 1”, onde “3” significava o tempo sugerido para o desenvolvimento de conteúdos cognitivos, as ‘matérias’ propriamente ditas; e “1” estaria voltado à formação didática. O professor, segundo este modelo, teria uma formação ‘teórica’ dissociada da ‘prática’ (Gatti, 2011).

Ao término do Estado Novo, e diante de uma nova ruptura institucional com a reconstrução da Democracia, o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, determinava a Lei Orgânica do Ensino Normal e levava os cursos Normais e de Pedagogia a estabelecerem foco nos conteúdos culturais-cognitivos, e a ideia de uma didática transformava-se numa mera exigência formal (Brasil, 1946). Após um breve hiato democrático, mergulharíamos novamente numa ditadura em 1964. Durante a vigência do AI-5, no auge do período ditatorial, nosso país viveria a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério com a Lei nº 5.692/71, editada no governo do ditador Emílio Garrastazu Médici. Diante do quadro de precariedade geral identificado após quase duas décadas de Ditadura Militar, durante o governo de João Figueiredo, no ano de 1982, o projeto “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” (CEFAMs) iniciou um movimento focado na docência como elemento central da identidade docente (Saviani, 2009).

---

<sup>6</sup> A lista completa dos signatários e o documento em sua integralidade podem ser encontrados em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf). Acesso em: 5 nov. 2023.

Ao analisar brevemente a história da formação dos professores no Brasil a partir da legislação estabelecida, Saviani (2009) sugere existir, ao longo desta trajetória, dois pontos a serem destacados. Primeiramente, percebemos que em todos os períodos citados, do Império aos dias de hoje, há uma contínua afirmação de que vivemos no Brasil uma “crise da educação”. Em segundo lugar, percebe-se que esta suposta crise estaria relacionada a uma deficiência na formação dos professores, ora identificada pela deficiência e fragilidade na apreensão dos conteúdos disciplinares, atualmente denominados pela BNCC de “objetos de conhecimento”, ora associada à deficiência na formação prática da atividade profissional. Entre uma ação pública e outra, a identificação de culpados e a criação de propostas ‘revolucionárias’ e salvacionistas, o ciclo parece repetir-se no país até nossos dias.

A partir de 1996 um novo perfil para a formação profissional de professores seria estabelecido e, em tese, a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), instituída pela Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, garantiria então grandes avanços na educação nacional (Brasil, 1996). Dentre os elementos de mudança, pensando na longa duração, podemos destacar que: “A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930” (Saviani, 2009, p. 148). Crítico da dualidade “Bacharelado Vs. Licenciatura”, Saviani acredita que os dois elementos são indissociáveis na formação docente e que o professor não pode se privar da forma nem do conteúdo.

No Brasil, de maneira geral, enquanto as formações em pedagogia não priorizam os conteúdos disciplinares as licenciaturas em disciplinas específicas não priorizam as questões pedagógicas. Esse pêndulo continua sendo extremamente prejudicial à formação de educadores brasileiros, privando-os sempre de um dos elementos fundamentais da profissão docente, e impactando negativamente o exercício do ensino.

Libânia Nacif Xavier (2014; 2020) promoveu contribuições bastante significativas a essa discussão ao afirmar a necessidade de professores valorizarem (ou criarem) espaços de diálogo, divulgação e reivindicação de suas mais diversas demandas. Além disso, ela aposta na teoria de uma globalização anti-hegemônica, cuja reflexão deve ocorrer a partir de uma mobilização coletiva e da organização de movimentos sociais. Essa seria uma forma eficiente de combater o desprezo em relação aos docentes por parte dos governos e de muitos que se afirmam “especialistas em educação”. Para a autora, inclusive, a profissão não estaria em

crise, como muitos afirmam, mas a disseminação de imagens distorcidas e de estereótipos reforçariam a desinformação a esse respeito<sup>7</sup>.

A criação de espaços de aprendizagem e diálogo entre professores experientes e novatos também se fazem presentes na obra de Gatti *et al.* (2019, p. 84), para quem deveríamos “reconhecer que a prática de sala de aula é importante e que há, portanto, imenso valor em oferecer, por meio de professores experientes, uma boa tutoria aos estudantes em formação”. Esse convívio entre professores experientes e aqueles que estão dando os primeiros passos na profissão seria muito importante, a exemplo do que já ocorre em outras profissões. Destaca-se que a criação destes espaços constitui o principal alicerce desta pesquisa, sendo a referência de nossa proposta de intervenção, a qual será apresentada posteriormente.

Vale ressaltar que estes espaços de interação são previstos em documentos legais, como o parecer homologado em 2020, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, o documento que destaca a importância do trabalho Colaborativo entre pares:

o trabalho colaborativo se torna realmente eficaz quando é mediado por um par avançado. Considera-se um par avançado um professor com nível de senioridade maior e que, por isso, seja capaz de problematizar a prática docente e dar suporte à melhoria contínua dos profissionais envolvidos na formação (Brasil, 2020).

A formação continuada deveria ocorrer nas instituições de ensino com mais frequência, garantindo, como estabelece o artigo 3, que os docentes no Brasil tenham um ‘sólido conhecimento’ em três dimensões integradas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Xavier, 2014).

Destacam-se, ainda, dois artigos importantes:

Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita

---

<sup>7</sup> Neste artigo, a autora defenderia ainda três pontos: 1) a importância de reconhecer que a escola e o professor são construções históricas e que, portanto, nem sempre foram vistos ou se fizeram perceber da forma como são vistos hoje em dia; 2) a percepção de que a escola é responsável pela permanente criação de um público, ou seja, pela socialização dos indivíduos, que, cada vez mais, dependem da experiência escolar e, portanto, da intervenção do professor para se tornarem pessoas capazes de se inserir e de conviver em sociedade; 3) a constatação de que, nos dias atuais, a escola e o professor estão assumindo uma importância cada vez maior e, ao mesmo tempo, tendem a se tornar alvo de críticas que extrapolam os limites de seu preparo profissional e de suas condições de trabalho, sendo, frequente e injustamente, responsabilizados pelos insucessos escolares (Xavier, 2014).



o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso (Tópico VI, Artigo de nº 6)

Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar. (Tópico IX) (Brasil, 2020).

Embora o documento aponte a necessidade destas formações e as estimule, não há indicações claras de como realizar essas formações de modo significativo e concreto nas escolas.

Além destes pontos, a necessidade de impedir que a função docente se restrinja à dimensão técnica é bastante destacada por Gatti *et al.* (2019). A pesquisadora defende que caberia ao professor manter, como parte de suas atribuições, o desenvolvimento de uma reflexão constante sobre sua prática. Essa reflexão seria o resultado de leituras, da conexão do profissional com o cenário global e local que o rodeiam, e obviamente, seria realizada mediante um amplo diálogo com seus pares profissionais. Reforçar a percepção do trabalho docente como um trabalho reflexivo envolveria então considerar a trajetória individual de cada profissional e o reconhecimento de que todos estão em constante e infinita formação, sendo o resultado menos ligado a um momento de formação específico, e mais a um *continuum* da profissão docente (Gatti *et al.*, 2019).

Ser professor, portanto, seria vivenciar um processo de aprendizagem, o qual envolveria três dimensões, a saber:

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria [...] A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional [...] A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade (Nóvoa, 2017, p. 1121-1122).

Em síntese, poderíamos dizer que a 'profissão docente' e a 'trajetória do docente' não estariam desconectadas e nem seriam capazes de serem identificadas separadamente. Ao interpretarmos a formação de professores como um *continuum*, se faz necessário a todos garantir o equilíbrio entre 'o saber fazer' da profissão e os seus 'conhecimentos' específicos. Porém, esse trajeto é muito particular, e as tentativas de massificação, a exemplo da breve cronologia que oferecemos, tendem a fracassar.

Entendemos que, neste sentido, nossa pesquisa se justifica de maneira consistente, na medida em que buscamos empoderar os professores (e estudantes) com estratégias autorregulatórias que lhes garantam condições de avançar no processo de aprendizagem. Para além de recomendações genéricas ou frases de efeito em momentos pontuais de formação profissional, acreditamos que as estratégias cognitivas e metacognitivas inspiradas pela TSC podem contribuir para um avanço significativo na apreensão de saberes docentes fundamentais, bem como na organização pessoal e manutenção da motivação para manter esse processo em curso ao longo dos sobressaltos que precisamos enfrentar em nossas vidas.

Essa proposta de trabalho não constitui uma novidade pura e simples. Schön (1983; 1987) já havia produzido importantes reflexões no sentido de estimular o desenvolvimento de competências em professores a partir de reflexões teóricas e ações práticas, as quais pudessem levá-los a assumir uma postura de reflexão constante sobre suas práticas e de responsabilidade profissional.

Ao citarmos Schön, torna-se necessário mencionarmos dois autores brasileiros responsáveis por compreender e criticar suas contribuições. Alarcão (1996), ao analisar a obra de Schön e a grande repercussão de suas propostas em cursos de formação de professores a partir da década de 1980, buscou compreender o cenário mais amplo em que suas sugestões se estabeleciam. Incomodada com o fato de Schön não voltar sua produção especificamente para o aperfeiçoamento docente, a autora identificou as principais estratégias de formação profissional formuladas por ele. Essas partiriam da premissa de que a atuação profissional não poderia estar limitada à aplicação de conhecimentos técnicos, mas se constituiria na interação do aprendiz com sua realidade profissional, o que obviamente exigiria a aprendizagem pela e através da prática<sup>8</sup>.

Duarte (2003) destacou também algumas preocupações a respeito da visão de Schön e de uma série de outros autores, os quais serviriam atualmente como referência na formação de professores. Este autor entende que as bases teóricas de Schön criam uma séria desvalorização do conhecimento teórico e científico, substituindo as tradicionais formações superiores em licenciatura e seus formatos centrados em disciplinas por formatos inéditos, em nome dos saberes desenvolvidos na prática pedagógica. Desafiando o que acredita ser o referencial pós-moderno sobre

---

<sup>8</sup> As estratégias foram denominadas por Schön (1987, p. 215) de i) *joint experimentation*, ii) *follow me* e iii) *play in a hall of mirrors*, as quais enfatizariam a defesa do autor na epistemologia da prática.

o qual se assenta essa teoria, o autor procura combater o que classificou como um “conflito epistemológico” (Duarte, 2003, p. 615).

Apesar dos significativos alertas de Alarcão e Duarte, acima mencionados, não compactuamos com a teoria segundo a qual os conhecimentos teóricos sejam menos importantes do que os teóricos, ou que estes devem ser colocados em segundo planos. Em lugar disto, buscamos superar a suposta dualidade conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos.

Considerar a integração destes conhecimentos pode ampliar nossas possibilidades de ação e de formação docente, garantindo avanços significativos e questionando a “lógica pendular improdutiva” (Roldão, 2017, p. 198), em que ações são criadas para suprir uma ou outra necessidade específica e ignora-se a complexidade do processo de formação docente. Desconectados de saberes científicos e da produção acadêmica, ou incapazes de sujeitar suas práticas às críticas e avaliações de colegas, dificilmente seria possível promover um grupo de professores efetivamente reflexivos<sup>9</sup>.

Roldão (2017) propõe também uma reflexão, de maneira bastante provocativa, sobre um bloqueio existente entre os docentes em relação à ideia de qualidade profissional docente. Ao mencionarmos a ideia de qualidade profissional e propormos uma reflexão neste sentido, seremos imediatamente bombardeados por críticas e acusações de alguns profissionais, como se estivéssemos ingênua e cruelmente a serviço de uma lógica necessariamente opressora do neoliberalismo. Críticas neste sentido sugerem a aplicação, por meio de sujeitos subservientes à lógica nefasta do capital, de reformas propostas pelo atual modelo econômico hegemônico, as quais levariam ao esvaziamento da função docente, a um mergulho no individualismo e a uma competição desenfreada entre pares. Reconhecemos que muitas questões políticas e interesses econômicos disfarçam-se sob argumentos pedagógicos aparentemente democráticos, e todas as propostas de formação docente devem ser cuidadosamente e criticamente analisadas. No entanto, esses cuidados necessários em relação ao atual cenário político e econômico não podem nos cegar, impedindo-nos de perceber que foi em nome da qualidade profissional docente que

---

<sup>9</sup> Aqui cabe outro alerta de Roldão (2017): “Não é reflexivo nem gerador de saber o discurso frequente entre os docentes, marcado pela constatação sem análise (‘este aluno é muito distraído’), pela generalização sem justificação (‘na turma x não se interessam por nada, não vale a pena levá-los ao teatro’), ou pela simplificação determinista de suposta causalidade (‘O aluno não consegue, tem muito mal ambiente familiar’)”.

progressivistas como John Dewey combateram a escola tradicional, e nos fizeram avançar em relação à construção de escolas mais adequadas às crianças e seus interesses. E é em nome desta mesma qualidade profissional que podemos hoje combater a elitização das escolas - reservadas aos filhos de uma privilegiada minoria -, assim como a destruição do sistema escolar, a redução dos salários dos professores e o esvaziamento dos currículos. Portanto, “Associar a qualidade a uma visão elitista, além de um tremendo anacronismo, constitui uma lesão séria ao direito à qualidade” (Roldão, 2017, p. 201).

Em busca de um conhecimento acadêmico capaz de promover um aprimoramento da atividade profissional docente, identificamos a possibilidade de oferecermos o ensino de estratégias cognitivas, metacognitivas e emocionais a professores da Educação Básica em exercício. No entanto, Cunha e Boruchovitch (2016) mostraram que a compreensão dos educadores em relação aos conceitos relacionados à própria aprendizagem não é tão simples e automática. Se há uma compreensão muito diversa em relação ao que são estratégias cognitivas, metacognitivas, estratégias de aprendizagem e estratégias de ensino, podemos concluir que a mensagem sobre esses temas chegaria aos estudantes de forma fragmentada e, por vezes, contraditória. Isso inviabilizaria, ou na melhor das hipóteses, dificultaria o desenvolvimento adequado de habilidades autorregulatórias nos alunos e reforçaria nestes a utilização de práticas de estudo ineficazes.

Nossa pesquisa, ao propor uma intervenção com um grupo de docentes, pretende seguir a recomendação das autoras, segundo as quais pretendem “estimular os cursos de formação docente a capacitar os professores para ativar, nos alunos, a consciência de seus processos cognitivos e metacognitivos” (Cunha; Boruchovitch, 2016, p. 45).

No próximo capítulo apresentamos o referencial teórico que nos norteou na elaboração da proposta da intervenção e coleta de dados. Na sequência, propomos uma breve reflexão sobre o cenário atual da educação e o impacto da BNCC neste processo. Essa reflexão se faz necessária, pois identificamos, em todos os grupos em que oferecemos os cursos de formação, uma grande resistência em relação ao ensino de estratégias de autorregulação, e gostaríamos de oferecer uma resposta a essa (justificada) angústia. Acreditamos que essa resistência se deve ao fato de muitos conceitos produzidos a partir de pesquisas científicas terem se banalizado e serem

comercializados com a promessa de uma ampliação infinita da eficiência e dos resultados alcançados.

### 1.3 O campo de pesquisas sobre a formação de professores

O campo<sup>10</sup> de pesquisas com o tema em formação de professores é considerado bastante recente pela comunidade científica, sendo a década de 1970 considerada um marco importante no seu processo de reconhecimento. De acordo com Diniz-Pereira (2019, p. 148), seria possível periodizar as produções deste campo no Brasil a partir da seguinte estrutura:

nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador [...] A partir dos anos 2000, observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente [...] A questão central de pesquisa, que antes era 'como formar o professor?', passou a ser 'como nos tornamos educadores(as)?'.

Refletindo a história da sociedade brasileira nas últimas décadas, desde o cenário da Ditadura Militar (1964-1985) e todas as limitações de liberdade inerentes a este processo, passando pela fase de redemocratização e de uma forte preocupação na construção de uma sociedade capaz de incorporar e proteger as minorias e a diversidade, esse campo tem se desenvolvido e se transformado. Para Diniz-Pereira (2019, p. 149), ao analisarmos as produções científicas nele presente poderíamos concluir que “a diversidade de perspectivas teóricas sob as quais essa questão é abordada sugere uma tímida articulação entre os pesquisadores e certa fluidez no campo”.

Talvez isso seja um reflexo do próprio campo acadêmico, na medida em que pesquisadores pertencentes a diferentes grupos de pesquisas não precisam, necessariamente, dialogar entre si para produzirem pontuações em suas plataformas digitais ou projetarem suas carreiras no ensino superior. Acreditamos que esta falta de diálogo impede a socialização de produções e empobrece a apresentação de

---

<sup>10</sup> De acordo com Pierre Bourdieu, o conceito de campo se organizaria a partir da busca pelo controle de uma área específica de conhecimento. As características inerentes a este campo – denominadas por ele de formas específicas de capital – seriam objeto de disputa entre aqueles que buscam destacar-se nele, e o maior ou menor comando destas estabeleceria a hierarquia deste campo. A produção científica também estaria sujeita a esta lógica. Para uma maior compreensão deste conceito e das leis gerais que orquestrariam os campos, consultar Bourdieu (1983).

propostas efetivas de aprimoramento da atividade docente aos professores do ensino básico.

A respeito da produção nacional neste campo e um aprimoramento na qualidade das produções, seria fundamental atentarmos aos seguintes elementos:

1. Uma definição clara e consistente de termos;
2. Descrição completa dos métodos de coleta e análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas;
3. Situar a pesquisa em termos de referenciais teóricos claros;
4. Deve-se prestar mais atenção em relação ao impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar” e sobre as práticas dos professores;
5. Desenvolver pesquisas que consigam relacionar a formação docente ao aprendizado dos estudantes;
6. Desenvolver formas de melhor avaliar o saber docente e a “performance”;
7. Desenvolver pesquisas sobre a formação de professores de diferentes áreas do conteúdo escolar para se discutir semelhanças e especificidades dessa formação;
8. Desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e “multi-institucionais” (Diniz-Pereira, 2019, p. 151).

Levando em consideração esses alertas, buscamos adequar nossa pesquisa e proposta de formação de professores, a ser apresentada nos próximos capítulos. Ainda sobre a produção no campo de formação de professores, destacamos um elemento facilmente identificável em processos de formação continuada. Refiro-me à dificuldade ou descrença de professores na aplicação de contribuições teóricas aos trabalhos cotidianos.

Reconhecemos o fato dessa distância entre teoria e prática ser um problema multidimensional e complexo. No entanto, ela poderia ser a prova de que “o contexto da prática educacional apresenta elementos que intervêm na ação docente e que escapam ao caráter mais geral de abordagens teóricas e metodológicas” (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 292). Para os autores deste artigo, seria fundamental construir um referencial de qualificação e avaliação de docentes para além dos elementos comerciais já existentes. Eles elaboraram, a partir de pesquisas envolvendo pesquisadores, docentes e gestores, um grupo de critérios divididos em três grandes dimensões, a saber: (1) o conhecimento profissional, (2) a prática profissional do professor e o (3) engajamento profissional do professor. Considerando esses três blocos, buscamos estabelecer um curso de formação que não estivesse limitado a questões técnicas ou operacionais, sob a forma de uma cartilha de ações. Em lugar disso, buscamos promover um processo dialogal capaz de ampliar discussões e

percepções do docente em relação aos saberes essenciais da profissão, aos modos de promover a aprendizagem de tais saberes e da compreensão do seu papel como educador em relação à sociedade e todos os desafios inerentes a ela.

#### **1.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação continuada de professores**

Durante o período da redemocratização brasileira, após vinte e um anos de Ditadura Militar, a Constituição de 1988 estabeleceu, em seu artigo 210:

Serão fixados **conteúdos mínimos para o ensino fundamental**, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, grifos nossos).

Mais definições sobre o estabelecimento destes conteúdos mínimos apareceriam oito anos depois, com a LDB (Lei nº 9.394/1996). Seu artigo 26 anunciava a necessidade de construção de currículos a partir de uma “base nacional comum”, a qual seria complementada nas unidades escolares a partir da realidade e necessidade de cada instituição (Brasil, 1996).

Em relação ao processo de elaboração do documento, vale sinalizar o papel da Conferência Nacional pela Educação (CONAE), em 2010 e 2014, a qual mobilizou diversos educadores, assessores e especialistas ao redor do país na intenção de produzir a BNCC. As reuniões resultaram em um Seminário Interinstitucional e criaram, em 2015, uma Comissão de Especialistas para a elaboração da primeira versão da Base.

O documento em questão, posteriormente denominado de BNCC, demorou muitos anos para ser construído, e foi anunciada como uma referência obrigatória para todas as escolas brasileiras em dezembro de 2017<sup>11</sup>.

De forma geral, a BNCC é um documento do governo federal o qual deve, como sugere o nome, servir de referência para todas as unidades de ensino brasileiras, privadas e públicas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A base constituiu-se em

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que as diretrizes para o Ensino Médio foram apresentadas apenas em agosto de 2018.

um documento bastante detalhado, de cerca de seiscentas páginas, e que está disponibilizado digitalmente em sua integralidade.

Segundo anunciado logo em suas primeiras páginas, a Base não teria sido criada para ser um currículo rígido, mas sim para garantir o que denomina de “conhecimentos, competências e habilidades” que as crianças e jovens devem desenvolver durante as atividades escolares. É importante pontuar que a BNCC não é fruto de um governo ou partido político específicos, pois desde sua primeira menção na Constituição Federal de 1988 até sua quarta versão (Brasil, 2017) - como foi estabelecida de modo obrigatório - tivemos uma sucessão de nove Governos e nada menos do que dezessete Ministros da Educação.

Curiosamente, ao analisarmos o texto integral da BNCC, percebemos que as sugestões curriculares são bastante complexas e ousadas, e, portanto, o texto aparenta ser mais uma declaração de intenções e objetivos, do que meramente a indicação de um “patamar mínimo” de conhecimentos a serem incorporados.

Outra questão que se tornou objeto de discussão entre os professores e está no cerne da proposta calcada no desenvolvimento de Competências e Habilidades é a dificuldade de compreender como construir um currículo a partir das indicações do documento, na medida em que há, entre os segmentos e áreas do conhecimento, uma grande variação na forma, tamanho e indicação das habilidades e competências<sup>12</sup>.

Embora não tenhamos a intenção de promover, neste trabalho, uma investigação profunda em relação à BNCC, por se tratar de um documento normativo e que impacta diretamente a realidade da Educação Básica, propomos uma brevíssima apresentação de produções a seu respeito a fim de garantirmos um diálogo com a realidade docente, e não com um ambiente hipotético e irreal.

Por um lado, encontramos em documentos oficiais e nos posicionamentos de figuras ligadas aos antigos governos federais uma defesa do texto, tratando como um passo inicial no processo de transformação da educação. Ele é tratado como sendo bastante flexível e sujeito às realidades locais. Apresentam, ainda, a formação de professores e políticas de formação continuada como os elementos mais desafiadores e importantes na incorporação da BNCC e posterior transformação da realidade educacional brasileira (Castro, 2020; Fini; Santos, 2020).

---

<sup>12</sup> Ao compararmos, por exemplo, uma habilidade de ciências humanas e uma habilidade de linguagens, há uma significativa diferença de estrutura, tamanho e propostas.



No lado das críticas, a lista de problemas é bastante extensa. Silva (2020a, p.158-160, grifos nossos) sistematizou as produções que se debruçaram sobre esta temática sinalizando os seguintes pontos de crítica:

- Pouca ou nenhuma **participação** de crianças e jovens na elaboração da BNCC.
- Falseamento do **processo “pseudodemocrático” nas contribuições** (durante a fase de elaboração).
- **Ausência de acolhimento** devido às críticas de associações, grupos, entidades, secretarias de educação.
- **Pouca clareza (financeira)**, já que a BNCC tem caráter democrático e federalizado.
- Orientações de propostas curriculares nacionais para redes de ensino públicas, normalmente, são fomentadas pela iniciativa privada e seguem a **lógica do mercado**. Nesse sentido, as discussões de classe, raça e gênero resultantes das desigualdades históricas que permearam a formação da nação, possivelmente, permanecerão sendo reproduzidas.
- **Imbróglio do ensino médio** (itinerários, semestralidades, documentação).
- **Nova (re)configuração das avaliações de larga escala**
- **A metodologia de construção da Base** ainda causa estranheza e provoca grande número de críticas.
- A existência de uma **confusão epistemológica** entre os conceitos de “base”, “diretriz” e “currículo”.
- Um risco muito grande em **fetichizar os processos de ensino** fundamentados tão somente na aquisição de habilidades e competências, por mais democrática que a proposta da Base pareça
- **O espaço destinado aos temas e conteúdos regionais pode desaparecer**, sucumbido pelos descritores avaliativos de abrangência nacional, que tendem a se centrar no que é determinado como comum referendado ao status de nacional.
- É preciso fomentar, em nossos espaços de discussões acadêmicas, na formação inicial, na continuada ou nas práticas de ensino da Educação Básica, o caráter orientador, e não determinativo da BNCC, ou seja, **reforçar com boas e inovadoras práticas pedagógicas que alimentem o argumento de que Base não é currículo e que cada instituição de ensino deve ter o seu próprio**
- Encontramos argumentos muito abrangentes e, ao mesmo tempo, específicos sobre a probabilidade de o movimento reformista e neoliberal da Base **aumentar o fosso entre as classes sociais brasileiras, que historicamente ainda não gozam das mesmas condições de aquisição de conhecimento formal.**

Diferentes estudiosos no campo do currículo propõe uma análise da BNCC a partir das lógicas de dominação e do controle pelo poder em que este e outros documentos estão inseridos (Popkewitz, 2020), protegendo-nos, assim, de uma percepção da BNCC como um documento neutro e desinteressado. Exatamente por não ser anunciada como um currículo, o documento buscaria, de acordo com esse pressuposto, uma ‘desideologização’, passando-se por algo isento de perspectivas e capaz de unificar todas as escolas do país em interesses comuns. Além da

descontextualização, correr-se-ia o risco de secundarizar (ou ignorar) conteúdos e problemáticas regionais.

Outra linha de crítica à BNCC sugere a influência de organismos internacionais e/ou mercadológicos na elaboração das propostas, o que a afastaria dos interesses populares (Ramos, 2001; Saviani, 2016; Freitas, 2018). De modo similar, há aqueles que apontam limitações no processo de construção da BNCC, o qual teria se realizado de modo oculto, lançando na incerteza os reais interesses e disputas inerentes ao processo de construção curricular a partir dele, dificultando assim o estabelecimento de uma crítica mais efetiva ao texto por parte dos professores Cunha (2015).

Há ainda os que, em busca de tornar a discussão mais complexa e próxima da realidade do nosso país, sugerem a ausência de políticas governamentais capazes de, efetivamente, transformar o cenário educacional e social do país. Eles o fazem solicitando uma maior clareza na organização de um plano de carreira docente, bem como estabelecem como fundamental uma maior discussão sobre o significado de currículo (Alves, 2014).

Barbosa e Fernandes (2020), por sua vez, alertam os educadores a enxergarem a BNCC como um documento inacabado e em mutação, sendo, portanto, o resultado de uma constante disputa entre grupos e interesses. Apontam ainda o fato dela ter se estruturado a partir da lógica da avaliação, e não de um projeto coletivo, propositivo e democrático.

Alguns pesquisadores entendem que o conhecimento indicado na BNCC, em si, não é um problema. A questão está em como este conhecimento foi selecionado e em que medida as liberdades de docentes e discentes estaria, de fato, preservada na construção dos currículos (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A percepção de que todo o documento normatizador é, igualmente, uma imposição, e que, necessariamente promove exclusões por conta disso, é um tema recorrente na literatura sobre este tema. Semelhantemente, são frequentes as críticas à Pedagogia das Competências - e à possibilidade de o conhecimento perder seu protagonismo frente à necessidade do 'saber-fazer' - bem como à ausência de outras dimensões da formação humana não são anunciadas na BNCC (Campregher; Marchi; Ferri, 2023).

Um mergulho mais profundo nas habilidades e competências anunciadas na BNCC revelará, igualmente, a ampliação do papel do professor. Machado e Lockmann (2014) acreditam que a Base amplia o papel de atuação dos educadores a muitas

áreas - relativos à arte, cultura e meio ambiente - e o deslocam de sua atividade docente para outros campos de responsabilização, o que ressignificaria o papel do docente.

Para Antunes Júnior; Cavalcanti e Ostermann (2020), o texto anuncia uma lógica interna de superação da visão tradicional de currículo (inspirados no tecnicismo, e de caráter meramente prescritivo). Tal lógica, no entanto, não seria atingida no corpo do texto, e prejuízos seriam contabilizados na construção da chamada 'educação integral'. Paralelamente, o anúncio da quarta (e última) versão da BNCC teria ocorrido num ambiente político conturbado, e várias alterações no corpo do texto teriam sido aprovadas em relação às versões anteriores. Assim, vozes dissonantes no corpo do texto tornariam o documento plural, do ponto de vista epistemológico.

O mesmo grupo sugere ainda que as pesquisas mais recentes no campo da ciência e da educação foram ignoradas, o que manteria as lógicas curriculares ultrapassadas (defensoras de uma neutralidade científica) e cristalizaria crenças ingênuas de que o resultado único do progresso será o bem-estar geral de toda a humanidade (Antunes Júnior; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Resumindo a situação, Silva (2020a) acredita que um velho discurso pedagógico ganhou 'vestes novas', e o caráter prescritivo do documento atual seria a evidência de que se trata de uma proposta baseada na avaliação e no controle.

Nesta eterna busca por culpados em relação aos problemas da educação brasileira, alguns acusam as instituições de ensino superior por sua (suposta) incapacidade de formação crítica e teórica. Outros, atribuem ao campo profissional a responsabilidade pela acomodação e o mal desempenho dos professores (Garcia; Ferreira; Marsico, 2020).

Longe de estabelecermos um ponto final nesta complexa questão, apresentamos um caminho interpretativo escolhido para a incorporação do documento na prática cotidiana dos professores, o qual também norteou a utilização da BNCC durante o curso de formação oferecido aos professores para a realização desta pesquisa.

Alguns autores, embora exerçam o importante papel de nos alertar a respeito da fragmentação da BNCC, suas lacunas, bem como da necessidade de percebê-la como sendo a síntese de diferentes interesses e atores políticos, eles também atribuem ao professor uma tarefa de criticidade, pesquisa e resistência. Ao apresentar o dia a dia escolar como o espaço da transformação, tais intelectuais abrem a

possibilidade de atuação diária em relação à construção dos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição de 1988:

Por fim, como “tudo na vida tem o seu contrário”, será no chão da escola que as políticas curriculares instituídas serão postas à prova, ao favorecerem ou não a formação de sujeitos críticos e emancipados, o que dependerá, sobretudo, de mudanças no atual contexto sociopolítico-econômico e da afirmação dos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988 (Aguiar; Tuttmann, 2020, p. 88).

Cândido e Gentilini (2017), no mesmo diapasão, sugerem a necessidade de criação de espaços dialógicos nas escolas para debater este e outros documentos, evitando uma mera incorporação acrítica dos mesmos. Diante deste cenário, aos educadores, ficaria o lembrete de que ensinar exige o desejo de constantemente aprender, e que a didática necessariamente relaciona-se com o conhecimento em relação aos discentes, suas realidades, expectativas, desafios (Barbosa; Fernandes, 2020).

Diante das rápidas transformações tecnológicas e da disponibilidade de inúmeros materiais digitais aos estudantes – como vídeo aulas e interação com inteligência artificial - um profissional que atue como mero propagador de informações formatadas, e as despeje de maneira bancária sobre seus alunos, conforme nos sugeriu Freire (1987), não exerceria sua profissão de maneira plena. É fundamental, neste sentido, compreendermos o contexto histórico, político e econômico no qual todos estão inseridos, bem como as especificidades de cada sujeito. A partir desta lógica: “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano, são: alunos, professoras, mães, vigias, porteiros, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas” (Ferraço, 2007, p. 74)

Consciente de tantas críticas e da magnitude do debate em que nos colocamos, tratamos a BNCC neste trabalho de modo simples e pragmático, percebendo-a como um direcionamento legal e normativo, ou seja, o qual deve ser obedecido por todos os educadores do Ensino Básico. Isto inclui até mesmo os que o questionam e apontam seus limites e contradições. No cotidiano escolar, os educadores, embora percebam nela inconsistências e teçam críticas a seu respeito, não podem simplesmente ignorá-la.

Acreditamos que, embora o documento deva ser problematizado e questionado, assim como todas as resoluções legais, seria um erro não identificar e usufruir de visíveis avanços no texto. Na disciplina de história, por exemplo, a BNCC permite uma liberdade em relação a conteúdos enciclopédicos e propõe uma contextualização a partir das diferentes realidades sociais e regionais do país. Além disso, promove o debate e a produção de reflexões sobre temas imprescindíveis de nossa sociedade, como a luta contra o racismo e a defesa da democracia, empoderando os educadores engajados nestas causas e protegendo-os legalmente diante de possíveis questionamentos.

Vale lembrar ainda que os profissionais da educação básica são obrigados, diante da lei, a cumprirem as propostas da Base. Defendemos, assim, a existência de espaços de reflexão entre pares no cotidiano escolar, os quais permitam a identificação de possibilidades de trabalho e sirvam igualmente de alerta em relação aos limites deste e de outros documentos. Assim, a partir de uma reflexão coletiva, os profissionais sejam capazes de considerar a trajetória de diferentes educadores, afinal:

existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas (Oliveira, 2012, p. 5).

De modo bastante esquemático, buscamos apontar algumas vantagens percebidas na prática cotidiana escolar a partir da BNCC, bem como levantar algumas de suas polêmicas. Durante os 30 encontros de formação oferecidos por nós, bem como a partir da análise das 10 entrevistas realizadas e dos materiais coletados após cada encontro, foi possível ter uma ideia, a partir da fala dos docentes, de como a interação com a BNCC ocorre na prática.

A construção do currículo pode ser interpretada de maneiras muito distintas e a seleção dos objetos de conhecimento a serem abordados podem variar significativamente de escola para escola. Além disso, determinar o nível de profundidade que um assunto específico terá em cada série é um grande problema para os professores, em especial os generalistas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Neste sentido, há uma contribuição da BNCC ao estabelecer um parâmetro do que deve ser realizado em cada faixa etária, garantindo um ponto de referência

importante e evitando que assuntos sejam repetidos e tornem-se desinteressantes aos estudantes.

O documento permite também evitar, ao menos em ciências humanas, a construção de uma proposta de ensino enciclopédico e vazio de conexões e reflexões, tornando-se uma mera repetição nauseante de informações sem significado para os estudantes. As propostas da BNCC, de utilização dos verbos de comando para as atividades em diferentes níveis de complexidade (identificar, analisar, reconhecer, compilar etc.), por exemplo, garante a construção de sequências didáticas que inspiram a compilação de dados, a relação entre eventos distintos, e promovem a defesa de princípios universais como a democracia, o respeito às diferentes e às liberdades individuais.

Em tempos de profunda polarização ideológica, a BNCC pode servir aos educadores, especialmente os de ciências humanas, como um porto seguro, garantindo a luta por valores democráticos e a crítica aos regimes autoritários, bem como a dignidade humana e o respeito às diferenças. Ao serem questionados sobre a existência de temáticas sociais, culturais e políticas que, obviamente, trazem dúvidas, o texto publicado e imposto às escolas permite aos educadores, de forma simples e segura, justificar suas escolhas e superar a idealização de um passado irreal, cristizador de preconceitos e desigualdades.

Caberia às escolas e aos professores, de acordo com Silva (2020a, p. 167, grifos nossos):

- Buscar em seu “DNA pedagógico” a **origem e a finalidade dos planejamentos** curriculares de caráter local, sem perder a ideia do nacional;
- Evocar as riquezas, mas também os problemas das **comunidades** atendidas;
- Considerar todos os **projetos** e as ações de sucesso em curso;
- Buscar **respostas coletivas** para a pergunta: “Qual é a marca dos estudantes que saem de nossa instituição?”;
- Buscar o **equilíbrio de ações intencionais** em nossas escolas que enalteçam o caráter da formação humana e, ao mesmo tempo, das formações preocupadas em transformar conteúdos em conhecimentos.

A partir desta perspectiva, acreditamos que os educadores, munidos de críticas, devem lançar sempre olhares desconfiados em relação aos documentos oficiais; porém, a crítica destituída da esperança pode limitá-los a uma perspectiva que faria do professor, por mais bem-intencionado que seja, um mero reproduzidor do modelo opressor e injusto então estabelecido, o que inevitavelmente tenderia a levar

muitos ao imobilismo e à desesperança. Em oposição, defendemos que: “A BNCC está aprovada e carece de muitas reflexões e proposições, nascidas nas práticas cotidianas construídas pelos profissionais do ensino, ou seja, é preciso resistir em ação, de maneira coletiva e inteligente” (Silva, 2020a, p. 169).

Na busca por uma breve síntese entre opiniões favoráveis e contrárias ao documento, sempre em busca de um raciocínio que leve o educador a uma (re)ação, abordamos a BNCC como uma referência importante aos educadores. A ausência deste documento possivelmente trazia dificuldades maiores na construção dos currículos e na identificação da essência de cada um dos objetos de conhecimento a serem trabalhos com as crianças. Dizer simplesmente que a Base engessa os educadores é assumir - talvez, de modo ingênuo - que em todas as unidades escolares do Brasil seria possível construir currículos de modo independente, desconsiderando as lacunas nas formações dos professores, a falta de profissionais mais experientes para oferecer apoio neste processo e a dificuldade existente na elaboração de currículos.

Cabe ressaltar, sob o risco de perder-se uma identidade local devido à existência da Base, o fato de vivenciamos no dia a dia uma situação até mais perigosa a partir da escolha de um material didático. O raciocínio e as estratégias propostas pelo material oferecem segurança aos docentes, mas caso o processo criativo e a segurança pedagógica inexistam, a aula será uma mera reprodução do livro didático. Assim, o risco não existiria por conta da Base, mas pelas dificuldades (ou impossibilidade) de adaptação desta ao contexto de cada escola.

Aos que criticam a lógica educacional da BNCC, a qual teria, como ponto de partida, a avaliação - e que isso limitaria as opções docentes -, caberiam novas pesquisas a fim de desvelar a relação do vestibular neste processo e nas escolhas curriculares dos docentes. A partir deste pressuposto, a BNCC possivelmente não exerceria a limitação, mas sim os exames classificatórios, os quais são tomados efetivamente como currículo por muitas escolas.

Propomos então um olhar a partir da BNCC o qual, sem negar a contribuição das críticas a ela realizadas, permita enxergá-la como uma denúncia do abismo educacional de nosso país, e não a causa ou o elemento cristalizador desta injustiça. Anunciar aquilo que as crianças devem aprender pode ser uma ferramenta a mais nas mãos dos que se preocupam com as desigualdades, tornando-as públicas e visíveis, e motivando assim novas pesquisas e alternativas para a superação deste cenário.

Um país diverso como o Brasil, com múltiplas realidades culturais, geográficas, políticas e econômicas, sempre terá dificuldades em relação à construção de uma base de referenciais para um currículo. Este processo, a despeito de envolver centenas (ou milhares) de colaboradores, sempre terá seus limites. Aos que decidem combater as desigualdades e enfatizar as questões locais, vale recordar sempre que os defensores da BNCC (e o próprio documento) não o apresentam como um currículo rígido, o que permitiria espaços de intervenção e ampliação das propostas. A crítica ao documento tem seu valor, ao conscientizar os docentes sobre a necessidade de percebê-lo de forma crítica e de constantemente contextualizá-lo na construção dos currículos escolares. No entanto, a expectativa de criação de um documento perfeito pode nos fixar num imobilismo.

No próximo capítulo apresentamos o referencial teórico de nossa proposta de intervenção, a TSC, e justificamos por que ele apresenta um significativo potencial de transformação da aprendizagem e do aprimoramento docente.



## 2 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM FUNDAMENTADA NA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

### 2.1 A Autorregulação da Aprendizagem

De acordo com Rosário (2004), a Autorregulação da Aprendizagem é um processo em que estudantes assumem a responsabilidade por sua aprendizagem de forma ativa, sendo capazes de organizar planos, observar e corrigir ações, alterando suas práticas e favorecendo a realização de metas propostas. Ninguém é capaz de aprender pelo outro, o que faz da aprendizagem um trabalho sempre de autoria daquele que aprende (Rosário; Núñez, 1997). Seguindo esta lógica de pensamento, em inúmeros estudos, constatou-se que estudantes autorregulados percebem seu protagonismo na tarefa de aprender, envolvendo-se em todas as etapas deste processo e promovendo ações com a intenção de aprimorar suas aprendizagens (Zimmerman, 2002).

O termo “autorregulação”, no campo da psicologia da educação, popularizou-se na década de 1980 e, como todo conceito que ganha visibilidade, ele assumiu feições heterogêneas e, em alguns casos, mal compreendidas. Numa tentativa de associar termos da Autorregulação da Aprendizagem a seus respectivos fundamentos teóricos, pesquisadores se esforçaram para diferenciar os modelos utilizados na educação e associá-los a seus respectivos pilares teóricos.

A busca pela conexão entre a Autorregulação da Aprendizagem e a Teoria Social Cognitiva resultou em diversas obras nas décadas de 1990 e 2000, como o bastante citado “*Handbook of Self-regulation*” (Boekaerts; Pintrich; Zeidner, 2000). Cabe reforçar que, à luz do que foi realizado na obra supracitada, optamos neste trabalho pela utilização do termo Autorregulação da Aprendizagem a partir dos alicerces teóricos desenvolvidos por Albert Bandura, os quais hoje são conhecidos como a TSC.

Vale ressaltar que o termo “autorregulação” pode, de maneira equivocada, sugerir uma ação independente ou automática dos sujeitos em sua aprendizagem, imunes aos meios sociais em que se inserem ou às contribuições humanas à sua volta. Esse equívoco é frequente na análise da teoria e decorre, dentre outros fatores, de uma polissemia em relação ao termo ‘self’ e sua tradução para o português. O termo original refere-se ao “sujeito”, considerando suas especificidades de maneira

complexa e interativa com o meio social. A abordagem sociocognitiva, no entanto, não considera uma distinção entre a mente e o corpo do indivíduo e, portanto, ao falar de “*self*”, estamos nos referindo a um conjunto indivisível (Bandura, 2008).

Seguindo esta linha argumentativa, é fundamental frisar que o termo “autorregulação” não deve ser compreendido como algo que se desenvolve sozinho, de maneira descolada da realidade. Diversos fatores precisam ser considerados a fim de que o construto seja compreendido em sua complexidade. Um destes fatores, é o impacto do meio sobre as pessoas, assim como a possibilidade de aprimoramento da autorregulação independentemente do nível em que esta pessoa se encontre.

O termo pode, à primeira vista, sugerir uma atuação independente e automática dos sujeitos, mas as pesquisas destacam que o papel de agentes externos - como o de professores e familiares - é considerado essencial no processo de aprendizagem.

Rejeita-se, dentro da TSC, a simplificação rasa destes conceitos e a busca por fórmulas mágicas de sucesso, a serem aplicadas por atacado de forma impessoal. Na medida em que não existem pessoas idênticas, as análises devem respeitar a complexidade de históricos, capacidades e ambientes em que tais pessoas vivem, elementos por vezes ignorados por aqueles que, banalizando os termos e conceitos decorrentes da psicologia, limitam-se a análises superficiais e repetem frases de efeito sem consistência teórica.

Vivemos numa cultura permeada pela noção de eficiência a qualquer custo e repleta de apropriações rasteiras de conceitos científicos complexos, os quais desprezam conhecimentos sólidos decorrentes de pesquisas científicas no campo da psicologia da educação. Por vezes, ao apresentarmos conceitos de autorregulação, há inclusive uma compreensão incorreta de tratar-se de uma prática vinculada à autoajuda, aos mantras neoliberais vinculados ao empreendedorismo como tábua de salvação para a humanidade, ou às fórmulas mágicas de aprimoramento pessoal.

Outro ponto a ser considerado quando tratamos de autorregulação é a necessidade de considerarmos os fatores emocionais no processo de aprendizagem. De maneira geral, é possível dizer que até meados de 1970 os aspectos emocionais e afetivos eram negligenciados pela maioria dos educadores. Estereótipos negativos a respeito dos estudantes eram constantemente reforçados por pais e professores e, diante de um modelo de avaliações seletivo e excludente - como o dos atuais exames vestibulares de nosso país - boa parte dos estudantes era simplesmente excluído do processo de aprendizagem, rotulados como preguiçosos ou incapazes. Nas últimas

décadas, entretanto, inúmeras pesquisas revelaram como intervenções promovidas a partir da Autorregulação da Aprendizagem apresentam grande potencial na superação desta visão limitada e na capacitação dos professores de diferentes segmentos.

Sob esta perspectiva, a aprendizagem não é percebida como algo que os estudantes entregam a partir dos estímulos e comandos recebidos pelos educadores, mas como algo que realizam por interesse e desejo próprios (Rosário; Polydoro, 2014). A TSC admite, inclusive, que a aprendizagem ocorre por meio da observação ou da experiência direta, o que não restringe o amplo debate sobre a aprendizagem apenas em relação ao autor do conhecimento (os estudantes) ou ao tipo de metodologia empregada no processo (pelos educadores ou pais).

A TSC reconhece, dentre as grandes qualidades do ser humano, a capacidade de se autorregular, estabelecer metas a partir da auto-observação, elaborar julgamentos sobre os próprios comportamentos e, a partir de resultados parciais, garantir um ajuste de rota (Zimmerman, 2000a). Esta teoria afirma que as aprendizagens escolares em diferentes disciplinas estão, por vezes, mais relacionadas à ausência ou à presença de processos autorregulatórios do estudante do que simplesmente aos seus atributos fisiológicos ou de habilidades disciplinares específicas. Muitos professores com anos – e mesmo décadas – de experiência no ensino básico, confirmam essa informação, mesmo que intuitivamente em seus conselhos de classe e reuniões pedagógicas rotineiras. No entanto, pouco têm a sugerir e propor a seus alunos, na medida em que a intensa rotina escolar, o desconhecimento teórico sobre o assunto e a não sistematização de estratégias específicas - mesmo que eficientes - acabam por nos tornar *experts* na identificação das dificuldades, mas incapazes da apresentação de soluções eficazes para destes problemas (Zimmerman, 2002).

Se a TSC afirma, por um lado, que o sucesso escolar não pode ser associado exclusivamente ao professor, por outro, precisamos ressaltar que os professores não podem atribuir o fracasso escolar à mera falta de interesse ou de organização do aluno. Ao reconhecer o papel ativo do estudante na sua organização pessoal, pesquisadores dessa área recusam-se a acreditar que a aprendizagem se restringe a uma aptidão ou a uma habilidade inata (Zimmerman, 2000b), e apontam a importância de a escola assumir sua responsabilidade no desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas em seus estudantes, assim como de um controle das emoções.

A autorregulação da aprendizagem precisa ser percebida como um construto teórico multidimensional, o qual, embora sofra variação de estudante para estudante, pode ser construído ou aprimorado por cada um, e, desta forma, pode levar o aprendiz a uma melhor organização, planejamento, avaliação e controle de seus estudos (Boruchovitch; Frison, 2020).

Do ponto de vista das teorias de aprendizagem, os currículos construídos a partir da BNCC estão focados em elementos socioconstrutivistas, os quais partem do princípio de que a ação e interesse dos estudantes é fundamental ao sucesso escolar. Isso reforça a importância de nos apropriarmos da autorregulação da aprendizagem quando desejamos relacionar a teoria e a prática educativa nas escolas (Machado; Boruchovitch, 2018). Esse construto teórico pode, além disso, contribuir para uma postura de reflexão, investigação e construção de novas estratégias de ensino.

A possibilidade de conhecer e utilizar de estratégias da autorregulação a partir de objetos de conhecimento, habilidades e competências da disciplina de história faz-se fundamental no contexto de escassez de aulas desta disciplina no currículo. Assim, não tratamos a autorregulação como o ensino descontextualizado de estratégias, ou como uma espécie de ‘kit de habilidades’ disponível para ser utilizado quando necessário (Rosário; Núñez; González-Piende, 2017).

Dentre os construtos mais importantes da teoria proposta por Bandura, os quais são fundamentais para superarmos uma visão rasteira desta teoria e repetirmos equívocos a seu respeito, estão a “Reciprocidade Triádica” e o “Sentido de Autoeficácia”, os quais serão apresentados a seguir. Em conjunto, também apresentamos o modelo de aprendizagem desenvolvido por Barry Zimmerman e as contribuições de Pedro Rosário para esta discussão, pois estes autores foram escolhidos como referências centrais em nossas intervenções. Encerramos o capítulo com uma breve reflexão sobre as estratégias de aprendizagem que podem ser ensinadas e aprimoradas por educadores e seus respectivos estudantes.

## **2.2 A Agência Humana**

Considerado um dos psicólogos mais influentes de todos os tempos, Albert Bandura recusou-se a enxergar o ser humano como mero produto do meio, e tampouco limitou-se a percebê-lo como alguém imune à influência externa. Superando este debate dualista predominante no campo da psicologia durante a primeira metade

do século XX, Bandura evitou enxergar o ser humano como uma tábula rasa, e simultaneamente opôs-se à percepção estritamente focada no sujeito e seu inconsciente. A busca pela síntese destas duas variáveis deu origem ao que hoje denominamos de TSC.

O conceito de liberdade, dentro da teoria sociocognitiva, nos ajuda a compreender os pilares da proposta de Bandura. Enquanto 'liberdade' poderia ser percebida de forma passiva por alguns - como sendo a ausência de quaisquer restrições -, a TSC a percebe de forma ativa, enxergando-a como a possibilidade de realizações do indivíduo na busca por seus objetivos pessoais (Bandura, 2008).

Neste sentido, ao cunhar o conceito de Agência Humana, Bandura (2001) passou a considerá-lo o elemento central de sua teoria, sempre tendo como pressuposto a capacidade humana de posicionar-se ativamente em diferentes contextos e cenários. Ao debater teses elaboradas no campo da psicologia, Bandura denunciou como teóricos, repetidas vezes, estabeleceram suas teorias a partir do exercício de seus potenciais agênticos, refletindo e estabelecendo propostas sobre o mundo. No entanto, os sujeitos de seus estudos, ou os indivíduos para os quais foram produzidas essas teorias, eram, não poucas vezes, percebidos como sujeitos destituídos de exercerem seus potenciais agênticos. Essa contradição revelada parece provocar especialmente aqueles que atribuem peso exagerado ao meio social, ignorando as possibilidades de resistência e ressignificação propostas pelos sujeitos.

Seguindo este raciocínio, o autor rejeita a visão segundo a qual os sujeitos seriam apenas um resultado do meio em que vivem, mas igualmente se nega a crer ingenuamente que o ambiente não exerceria impacto sobre a existência destes. O grande diferencial de sua obra, portanto, é essa busca por um ponto de equilíbrio entre sujeito e meio, em que sempre se destacam as habilidades criativas, proativas e reflexivas da mente humana, as quais podem ser utilizadas para a transformação ou conservação das mais diversas situações.

Aos que supervalorizam o papel do meio e do ambiente sobre as ações e decisões humanas, poderíamos dizer que, sem reconhecer nossa capacidade agêntica, estaríamos reduzindo os humanos a 'autômatos', uma massa programada para a obediência e passividade. Como resposta, afirmarmos que os seres humanos são dotados de intencionalidade, são capazes de antecipar pensamentos, podem reagir diante de situações adversas e são capazes de refletir sobre todo estre

processo, o qual seria o mais especial de todos os aspectos da agência humana (Azzi, 2014).

A boa notícia neste processo é que a agência humana não se trata de uma atribuição inata: ninguém nasce agente, tampouco podemos imaginar uma agência absoluta em alguém. Portanto, todos podem, em alguma medida, desenvolver essa característica e; para tanto, o coletivo é fundamental na construção e consolidação de sujeitos conhecedores dos seus potenciais agênticos (Bandura, 2008).

Essa perspectiva de análise sobre os indivíduos nos abre a possibilidade (e a obrigação) de oferecer às pessoas os meios necessários à incorporação de estratégias de aprendizagem mais eficazes aos seus diferentes contextos e necessidades, sem, no entanto, inseri-las em ambientes irreais de existência e materialidade (Bandura, 2004). Reiteramos que a compreensão adequada deste construto revela que a TSC não compactua ingenuamente com as teorias mal-intencionadas associadas ao empreendedorismo ou às fábulas da globalização sobre as oportunidades oferecidas no atual cenário neoliberal (Santos, 2006).

Agir segundo o princípio de Agência Humana não envolveria, todavia, apenas o uso de estratégias em ambientes específicos. Tampouco seria a mera execução de tarefas previamente apresentadas aos estudantes, e formatadas pelos educadores ou materiais didáticos. Agir, de maneira agêntica, seria, sobretudo, consolidar a percepção de que é possível posicionar-se diante das circunstâncias que se colocam em nossas vidas.

Portanto, ao incorporarmos este princípio, estaríamos exigindo que a postura dos educadores, seus currículos, sequências didáticas, e o próprio cotidiano escolar fossem transformados a fim de propiciar o exercício dos potenciais agênticos das crianças e adolescentes, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autonomia como sujeitos e aprendizes.

### **2.3 A Reciprocidade Triádica**

Como mencionamos previamente, ao longo do século XX, a discussão no campo da psicologia limitou-se a dois grandes referenciais. De um lado, os behavioristas entendiam o comportamento humano como o resultado de uma ação externa. Por outro, a crença de que o humano, por ser fruto de seu inconsciente, seria possível compreendê-lo independentemente de seu ambiente, e imune ao seu meio

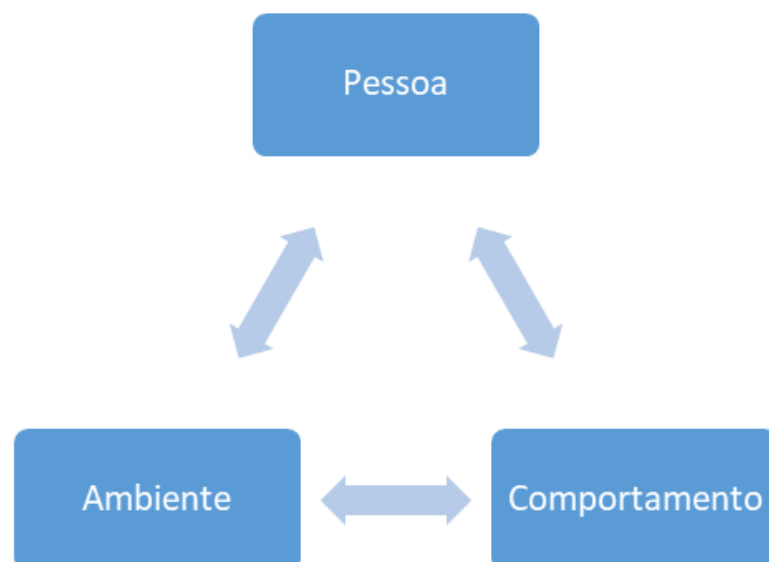
social. A teoria de Bandura (1986) - conhecida como a TSC - percebe o ser humano como uma interação entre processos pessoais, comportamentais e ambientais, naquilo que passou a ser chamado de “Reciprocidade Triádica”.

Bandura propõe que o meio social e as questões pessoais afetam os indivíduos, mas nenhuma destas duas variáveis determinaria definitivamente um comportamento ou uma aprendizagem. Neste sentido, o conceito de Reciprocidade Triádica nos oferece uma proposta de relação dinâmica e interativa entre o meio, o indivíduo (e suas questões pessoais), e o ambiente em que este sujeito se encontra.

No modelo da reciprocidade triádica, fatores internos (emocionais, cognitivos e biológicos) afetam e são afetados pelo meio e pelo comportamento do sujeito. Cabe destacar, todavia, que o meio não é percebido como sendo algo linear e estático, mas sim algo que apresentaria variações graduais (Bandura, 2001), fator responsável por tornar o cenário mais dinâmico e as ações de intervenção mais complexas. Rejeitando o dualismo entre a determinação do meio e a onipotência da agência humana, a TSC propõe um modelo dinâmico e bidirecional entre sujeito e meio.

O modelo a seguir (Figura 1) nos ajuda a perceber a interatividade entre esses três fatores:

**Figura 1 - Reciprocidade Triádica.**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Bandura (2001).

A ordem desses elementos não seguiria uma lógica única ou uma hierarquia específica, mas se desenvolveria de maneira dinâmica e cíclica, havendo, como o termo sugere, uma ‘reciprocidade’ entre elas. Todos os três aspectos agiriam de

maneira integrada, mas não teriam pesos iguais em suas determinações (Bandura, 2008). Bandura defendeu a tese de que um movimento cíclico se desenvolve na mente dos indivíduos quando estes se propõem a realizar uma determinada tarefa. Durante a realização deste ciclo, pensamentos, ações e sentimentos são (re)criados e (re)ajustados de maneira dinâmica.

O construto da modelação exerceria sobre os sujeitos um papel fundamental no processo de aprendizagem e realização das tarefas. No entanto, saber simplesmente como agir, ou o que evitar, segundo essa lógica, não seria garantia de sucesso absoluto nos comportamentos. Dois cuidados em relação aos modelos devem ser tomados. O primeiro, é garantir que sejam o mais próximo da realidade possível. pois se os modelos apresentados se afastarem do mundo real, os resultados produzidos serão ineficientes (Bandura, 2001). O segundo cuidado é considerar o fato de que os modelos de sucesso - ou fracasso – apresentados aos aprendizes nunca serão exatos, pois os sujeitos raramente vivenciam ambientes idênticos aos modelos apresentados. Assim, a modificação e adaptação de modelos por parte dos sujeitos são fundamentais para melhorias nas performances.

Diante de tudo isso, vale lembrar que, por mais experiente que um sujeito seja, e por mais automatizada que uma prática possa estar em sua rotina, é sempre importante manter ações de autorreflexão durante as práticas de estudo e trabalho, considerando a influência e variação dos fatores pessoais, ambientais e comportamentais, a fim de garantir os ajustes necessários para a realização de ações eficazes.

## **2.4 O senso de autoeficácia**

A complexa tarefa de aprender, de acordo com a TSC, precisa ser compreendida para além de um ato restrito exclusivamente ao domínio de estratégias, ao desenvolvimento de habilidades e competências, ou ao potencial de ação individual definido pelo conceito de agência humana. Uma nova variável deve ser considerada: quando os sujeitos não acreditam que são capazes de alcançar determinados resultados, suas ações não são planejadas e executadas de modo a atingir esta finalidade com eficácia. Considerando esta variável e em busca de compreender a aprendizagem de forma plena, devemos levar em consideração um outro conceito da



TSC, a saber, o senso de Autoeficácia, considerado o “coração da agência humana” (Bandura, 1997).

Sua existência e potencial já foram comprovados em diversas pesquisas e hoje ele é aceito como intimamente conectado ao processo autorregulatório e responsável por uma parcela significativa no processo de aprendizagem (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986).

Em busca de uma compreensão mais profunda deste conceito, Azzi e Polydoro (2006) organizaram um histórico de utilização e transformação deste construto, considerado central na TSC desenvolvida ao longo de décadas nas pesquisas de Bandura. As autoras o definiram então como a crença do indivíduo em sua capacidade de mobilizar recursos cognitivos, emocionais e comportamentais para realizar uma determinada tarefa em um momento específico. Assim, a capacidade de realizar uma determinada ação envolve saberes, habilidades, competências, e estratégias, mas tudo isso seria influenciado pelo senso de autoeficácia do sujeito em relação àquela tarefa, e compreender como esse elemento se desenvolve poderia nos indicar com mais precisão se um sujeito seria ou não capaz de realizá-la.

Em busca pela compreensão do impacto existente entre este fator e a aprendizagem, Zimmerman (2000b) demonstrou que a construção das crenças de autoeficácia realizar-se-iam a partir de quatro origens distintas. Seriam elas: a experiência direta, a experiência vicária, a persuasão social e os estados físicos e emocionais dos sujeitos.

Na experiência direta, os sujeitos teriam a oportunidade de experimentar o sucesso na execução de uma tarefa. Na experiência vicária, a atividade se realizaria, mas não de forma autônoma, sendo necessários ainda um modelo e uma ação de outro sujeito. A persuasão social teria menos impacto na construção de um alto índice de autoeficácia, quando comparado às duas primeiras experiências. Os estados físicos e emocionais dos sujeitos igualmente deveriam ser considerados nesta equação.

A compreensão desse construto reforçaria a tese de que os educadores devem contribuir para a aprendizagem de seus estudantes, não limitando-se simplesmente na realização de excelentes exposições de conteúdos, mas também na criação de situações de aprendizagem e experimentação de estratégias, corroborando assim para o reforço das crenças de autoeficácia (Bandura, 2004).

Como não estamos lidando com uma habilidade inata, vale reforçar que é possível, de forma intencional e planejada, edificar e consolidar o senso de autoeficácia de nossos estudantes. Caso isso não possa ser feito de maneira direta, o que seria o ideal na medida em que esta é a maneira mais eficaz de desenvolvê-lo, os modelos sociais assumiriam um papel fundamental, superando a mera persuasão. Neste caso, o relato de pessoas com características similares às daquele que se propõe realizar uma determinada tarefa podem produzir resultados significativos. Neste sentido, Iatova (2006) apresenta o papel das campanhas publicitárias na construção de modelos saudáveis aos indivíduos, os quais serviriam de referência às pessoas na realização de exercícios físicos regulares, por exemplo. Neste caso, alterações no ambiente escolar podem trazer benefícios imensos no aprimoramento do senso de autoeficácia dos estudantes.

Para ilustrar esse potencial de forma descontraída em suas últimas entrevistas, Bandura chegou a parafrasear uma frase conhecida pelos fãs da série de ficção científica *Star Wars*. No lugar de repetir o mantra dos cavaleiros Jedi: “Que a força esteja com você”, Bandura sugeriu: “Que a força da eficácia humana esteja com você”. A brincadeira seria uma forma de superar o misticismo e conscientizar os sujeitos de suas responsabilidades e potencialidades.

Longe de ser algo intuitivo e simples, a construção do senso de autoeficácia deve ser planejada com muito cuidado, pois o tipo de *feedback* oferecido aos estudantes, por exemplo, pode interferir negativamente na forma como os aprendizes se enxergam, reduzindo suas expectativas de aprendizagem e realização. Souza (2006) acredita que o *feedback* deve fornecer prioritariamente informações para uma autocomparação, ou seja, dados que permitam ao estudante perceber sua própria evolução. As informações socialmente referenciadas - como as classificações e rankings dos melhores colocados as quais costumam ser mais populares e historicamente utilizadas - em geral, apenas reforçam o senso de autoeficácia nos melhores classificados, e reduzem ainda mais o já prejudicado senso daqueles que ocupam as posições inferiores (Bandura, 1994).

Ao analisarem como a autorregulação se desenvolve nos sujeitos, Zimmerman e Schunk (2004) sistematizaram os quatro níveis do processo, os quais partiriam de um estímulo do meio e se desenvolveriam de modo independente. Seriam eles: o nível (1) observacional, em que o estudante aprende vicariamente a partir da repetição (não internalizando totalmente o processo), em seguida estaria o nível (2) emulativo, onde

se repetiria o modelo mas ainda dependeria de um auxílio externo, fornecendo feedback e/ou comandos específicos, na sequência encontraríamos o nível de (3) autocontrole, em que o aprendiz já seria capaz de agir autonomamente, mas apenas em tarefas similares às quais foi ensinado; e, finalmente, encontraríamos o nível da autorregulação, em que o ajuste de estratégias às condições (internas e externas a si) garantiriam a realização de uma diversidade de tarefas, inclusive inéditas. Respeitar esses quatro níveis de desenvolvimento facilitaria o processo de aprendizagem e garantiria resultados mais eficazes.

## **2.5 O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman**

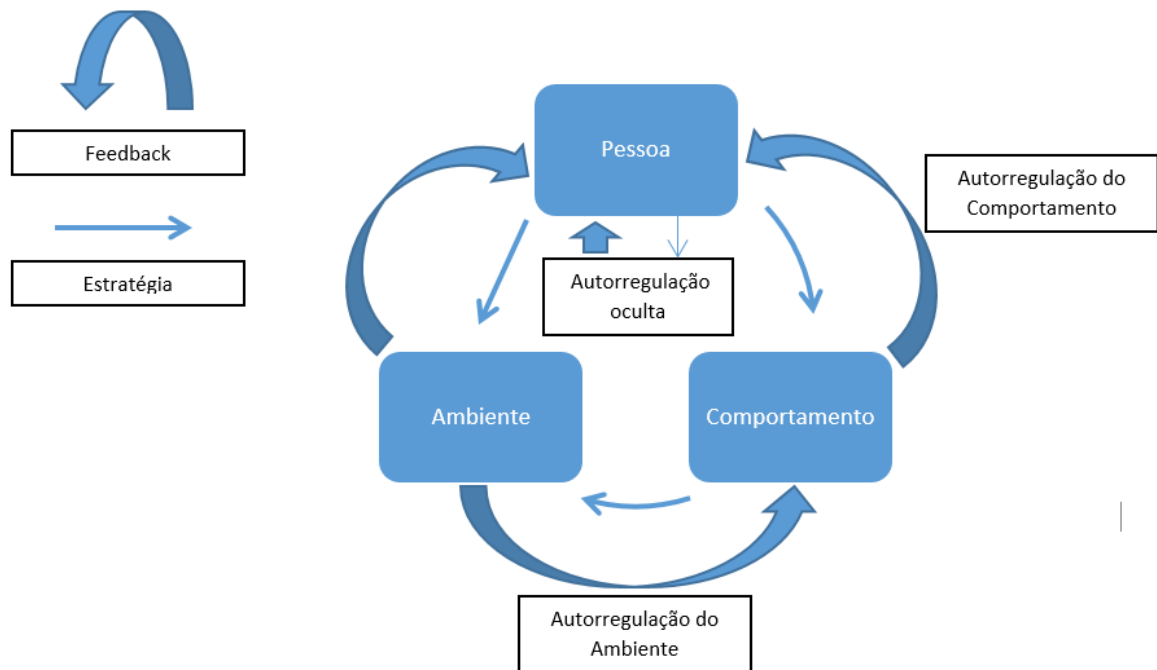
Panadero (2017) analisou a autorregulação da aprendizagem em diferentes modelos teóricos, organizando uma importante revisão teórica do tema. Ele concluiu que professores do ensino básico, embora utilizem estratégias autorregulatórias em suas práticas cotidianas, precisariam promover o anúncio, a explicação, e a oportunidade de experimentação dessas estratégias a seus estudantes.

Assim, a importante tarefa de criar ambientes onde seja possível colocar em prática os princípios da autorregulação, não deveria ser acidental ou intuitiva, mas realizada de forma programada e intencional. O autor afirma ainda que o campo da Autorregulação oferece um guarda-chuva de variáveis sobre o aprendizado, o qual tem se tornado um dos principais campos de pesquisa na área de psicologia educacional.

A partir dos construtos apresentados, diversos autores buscaram organizar modelos de aplicação e viabilização das contribuições da autorregulação para a educação. Zimmerman (2013), inspirando-se na reciprocidade triádica elaborada por Bandura, e também pelos seus estudos sobre *feedback* e estratégias de estudo, buscou organizar um modelo que ajudasse os estudantes em seus processos de aprendizagem e aprimoramento.

Optamos, neste trabalho, por utilizar este modelo desenvolvido por Zimmerman (2013) e apresentado a seguir:

**Figura 2 - Fases da autorregulação.**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Zimmerman (2013).

A compreensão adequada deste modelo deve levar em consideração o determinismo recíproco existente entre cada uma das fases apresentadas. Zimmerman rejeitou um olhar estático sobre esses momentos, e durante a repetição das fases o processo de planejamento, execução e autorreflexão repetiram-se em cada um dos subprocessos.

Essa observação lança importante luz sobre as dificuldades encontradas por professores em fornecer *feedback* e instrução adequada a seus estudantes. Muitas aulas de reforço escolar recuperação após fracassos escolares tornam-se eternas repetições de estratégias já utilizadas nas aulas regulares, as quais, por alguma razão, já se mostraram ineficientes. Partir do pressuposto que faltou “vontade” ao estudante mal sucedido pode levar ao desperdício de energia e tempo com estratégias ineficazes, seja por parte dos educadores, ou dos próprios estudantes.

Um estudante com dificuldades em seus ambientes, por exemplo, dificilmente evoluiria com intervenções em seu comportamento. Assim, seria fundamental identificar com precisão qual dos elementos associados à aprendizagem - sujeito, ambiente ou comportamento - precisariam de uma intervenção ativa por parte dos professores.

As formas comportamentais de autorregulação relacionam-se à prática de aprimorar uma ação por meio da repetição. Jogadores de diferentes modalidades esportivas ou músicos devem, a fim de atingir uma excelência na realização de um movimento, repeti-la sistematicamente. Já as formas ambientais de autorregulação envolveriam a modificação e o controle de elementos do ambiente que impactam a realização de atividades. Recorrendo novamente à metáfora esportiva, poderíamos citar a estratégia de simular ambientes caóticos durante o treino a fim de garantir uma boa performance em dias caóticos de competição na presença de milhares de espectadores barulhentos. Por fim, os fatores pessoais de autorregulação, estariam relacionados ao controle de pensamentos e sentimentos em momentos de grande tensão, como o grande dia de uma apresentação musical. Essas estratégias seriam, embora distintas, completamente interdependentes, e um sujeito autorregulado deveria buscar aplicá-las de maneira integrada.

Zimmerman (2013) ilustrou essa situação utilizando três exemplos reais do mundo dos esportes. Tiger Woods, grande campeão de golf, tinha dificuldade de se concentrar em dias de torneio, visto que os ambientes silenciosos de treino se transformariam em espaços caóticos com as multidões que assistiam aos torneios. A alteração dos ambientes durante as sessões de treinamento do atleta, simulando os ruídos e as conversas das competições em dias de treinamento, mostrou-se bastante eficiente nas competições. Sobre a questão do comportamento, recorreu-se ao exemplo de David Beckham, o qual, por sua vez, desejava realizar cobranças de falta perfeitas, colocando um efeito na bola capaz de alterar sua trajetória. Sua atuação concentrava-se, portanto, em seu comportamento: a repetição intensiva de cobranças de falta levou-o à excelência nesta tarefa. Por fim, Matthew Syed, representante da Inglaterra nas olimpíadas como atleta de tênis de mesa, apresentava dificuldades emocionais em dias de partida. Seu preparo deveria focar-se, portanto, em questões emocionais. A saída encontrada foi produzir imagens mentais antes das partidas, listando tudo o que seria mais importante em sua vida do que o esporte. Ao visualizar sua esposa e filha, as quais estariam esperando-o independentemente do resultado obtido na partida, ele conseguia se equilibrar emocionalmente e aprimorar seu desempenho.

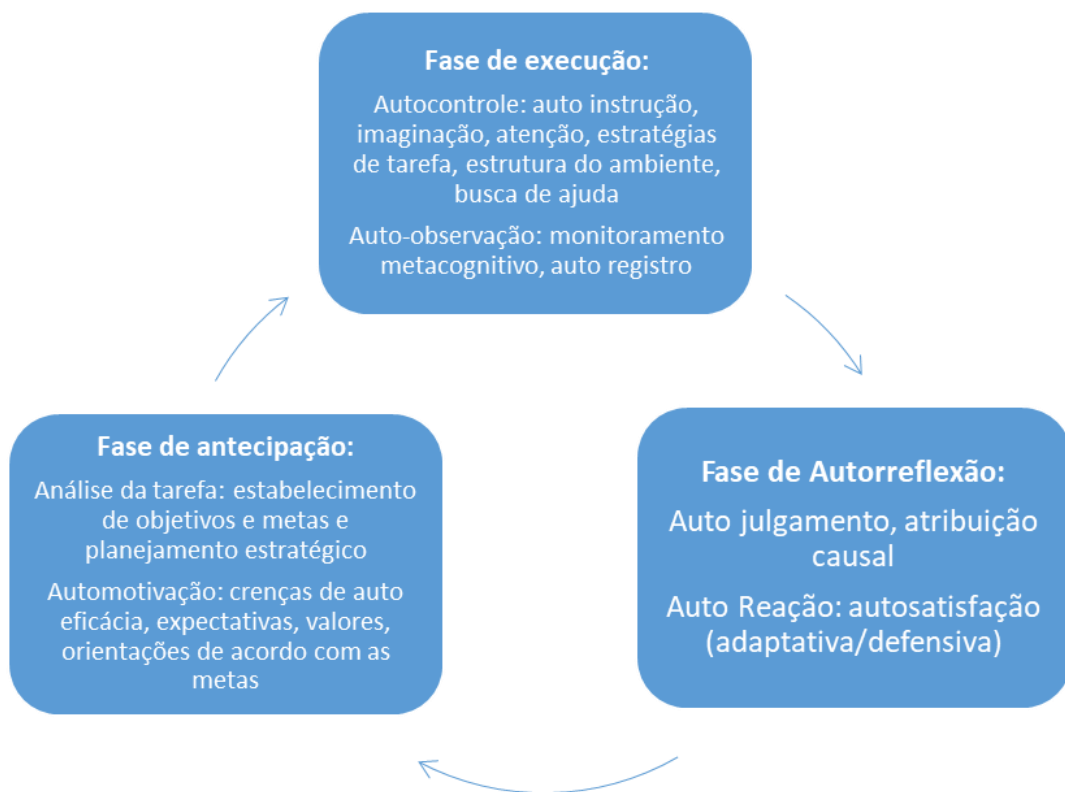
Ao desenvolver seu modelo e aplicá-lo a estudantes em diferentes contextos, o autor demonstrou que estudantes treinados de acordo com essa concepção de aprendizagem e realização de tarefas apresentaram melhores resultados em suas

atividades escolares (Zimmerman, 2013). Ele argumentou ainda que a ausência de pesquisas sobre as responsabilidades dos estudantes no processo de aprendizagem serviu-lhe de estímulo em muitas de suas pesquisas.

Nesta busca, ele definiu a Autorregulação da Aprendizagem como um estágio em que os estudantes conseguem se tornar participantes ativos da aprendizagem no plano metacognitivo, motivacional e comportamental. Ao desvendar e divulgar os subprocessos da Autorregulação da Aprendizagem, portanto, o autor ampliaria a consciência dos aprendizes em relação às suas falhas e os ajudaria a aprimorar suas práticas.

A fim de organizar um modelo que integrasse as relações causais entre a Autorregulação da Aprendizagem, as expectativas de aprendizagem e as crenças motivacionais, Zimmerman (2013) propôs um modelo de três fases: antecipação, execução e autorreflexão. O modelo a seguir ilustra os subprocessos de maneira didática:

**Figura 3** - Sub processos da Autorregulação da Aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Zimmerman (2013).

Estudantes classificados como “proativos” apresentariam maior capacidade de antecipação e execução, enquanto os estudantes classificados como “reativos” estariam mais vinculados às reflexões em momentos posteriores ao aprendizado. Embora todos, de alguma forma realizem esse ciclo, os estudantes “proativos” atingem um patamar de repetição e desenvolvimento de cada fase superior quando comparada à qualidade de produção oferecida pelos reativos.

Segundo Zimmerman (2013), a fase de antecipação vincularia-se à análise da tarefa a ser realizada e às crenças de automotivação do sujeito. Nesta fase, estudantes proativos seriam capazes de estabelecer metas possíveis de serem realizadas, precisas e mensuráveis, bem como um plano objetivo de execução das mesmas. Dotados de um elevado senso de autoeficácia, estudantes proativos conseguiriam se organizar, inclusive emocionalmente, para a execução das tarefas.

Na fase de execução é quando o estudante coloca em prática suas estratégias de aprendizagem. Quanto maior o leque de estratégias e mais sucesso o estudante experimentou ao utilizá-las em sua trajetória, maior a possibilidade de boas escolhas diante de novos desafios. Estudantes reativos - sem o conhecimento e experiência na utilização de estratégias - teriam dificuldades para manter seus esforços na realização das atividades, bem como de perceber a qualidade das próprias produções.

Por fim, na fase de autorreflexão, a dependência de resultados posteriores, como as notas atribuídas em atividades ou provas, estudantes reativos tendem a atribuir seus fracassos à falta de habilidades ou conhecimentos específicos. Os estudantes proativos, por sua vez, atribuem fracassos a erros pessoais de estratégia, as quais são vistas como possíveis de serem transformadas e aprimoradas. Um se vê no controle da situação e age em prol da mudança, enquanto o outro mantém-se preso a uma percepção fatalista e negativa da realidade. Ao atribuir falhas a situações que podem ser controláveis, os estudantes proativos sentem-se menos desconfortáveis com seus erros.

## **2.6 As estratégias de aprendizagem**

As estratégias de aprendizagem, quando analisadas no contexto da TSC, seriam as ações executadas por sujeitos que, intencionalmente, apresentariam planos e metas, instrumentos e ferramentas a serem utilizadas para a execução e a posterior avaliação das ações realizadas (Rosário; Polydoro, 2014).

Essas estratégias, embora apresentem uma certa variedade entre si, apresentariam alguns elementos em comum, permitindo sua identificação e aperfeiçoamentos. Suas características fundamentais seriam (1) o fato de serem ações intencionais promovidas pelos sujeitos, (2) poderem ser adaptadas de acordo com as circunstâncias e desafios específicos, (3) poderiam ser escolhidas de acordo com o cenário percebido e (4) poderiam ser aprimoradas mediante estudo e treinamento.

Sobre as estratégias de aprendizagem mencionadas, Rosário (2004) nos alerta para o fato de que simplesmente conhecer as estratégias não seria suficiente para que elas fossem utilizadas de maneira eficiente. Sem desprezar as questões contextuais e motivacionais, estudantes autorregulados precisariam ter um número significativo de estratégias à mão, a fim de que fosse possível escolher qual delas seria mais adequada para cada desafio apresentado. Uma tomada de consciência ao longo deste processo seria uma etapa fundamental, conforme sugerem Ávila, Pranke e Frison (2018). Assim, o uso de estratégias exigirá uma tomada de consciência sobre os processos que envolvem o aprendizado, resultando no planejamento, na escolha e no monitoramento de atividades por parte dos aprendizes.

Além de conhecer as estratégias, os estudantes precisam ter o desejo de utilizá-las. Numa expressão recorrente nas publicações sobre o tema, poderíamos falar em “*Skill*” e “*Will*” (habilidade e vontade), seriam dois elementos fundamentais para o sucesso de qualquer sujeito que buscasse aprender algo (Zimmerman, 2002).

Rosário e Polydoro (2014) destacam ainda a importância em considerarmos esses dois elementos como indissociáveis e fundamentais em toda a prática educativa. Por vezes nos deparamos com estudantes que possuem capacidades cognitivas adequadas e convivem em ambientes saudáveis para aprendizagem, mas não apresentam a vontade de aprender e de colocar em prática suas capacidades.

Buscando integrar os conceitos até aqui apresentados, faz-se importante ressaltar que estudantes autorregulados apresentam crenças de autoeficácia equilibradas, têm a capacidade de planejar, mobilizando os esforços necessários para a ação desejada e organizando o tempo disponível de forma eficiente. São observadores de suas ações e, como conhecem diferentes estratégias de aprendizagem, são capazes de selecionar a estratégia mais eficaz para cada momento, bem como promovem uma organização do ambiente do estudo (Góes; Boruchovitch, 2020).



Neste sentido, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) realizaram uma pesquisa com estudantes do ensino médio com o propósito de identificar suas estratégias de aprendizagem e identificar assim quais práticas estariam mais associadas aos resultados positivos. O formato das respostas era aberto, a fim de evitar respostas automáticas por parte dos estudantes. Os autores, então, organizaram as respostas dos estudantes em 14 categorias distintas, a saber: (1) Autoavaliação; (2) Organização e transformação; (3) Estabelecimento de metas e planejamento; (4) Busca de informação; (5) Anotações das aulas ou reflexões do estudo; (6) Controle do ambiente; (7) Estabelecimento de uma auto-recompensa ou autopunição; (8) Ensaio e memorização; (9 a 11) Busca por ajuda (de colegas, professores e adultos); (12 a 14) Revisão (das avaliações, anotações, textos). Como resultado, os estudantes que tinham maior rendimento escolar utilizavam de maneira significativa as estratégias das 14 categorias, à exceção da autoavaliação. Essas conclusões nos provocam a ensinar nossos estudantes essas estratégias e assim aprimorar suas capacidades de aprendizagem (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986).

Uma das possibilidades de promoção dessas estratégias seria a aplicação de questionários no intuito de promover a autorreflexão. Simples atividades como essas podem oferecer a oportunidade de reflexão aos estudantes, para que estes percebam seus equívocos no processo de autorregulação.

A fim de oferecer, de forma simplificada e didática este leque de estratégias eficientes e significativas aos estudantes, os professores podem classificá-las em dois grandes grupos. De acordo com Boruchovitch (2014), é possível dividir as estratégias de aprendizagem em Cognitivas e Metacognitivas. O primeiro grupo estaria vinculado à necessidade de identificar e incorporar as informações a serem identificadas e apreendidas, com foco no tratamento da informação. Já o segundo grupo estaria relacionado às estratégias de organização das atividades cognitivas, ou seja, ao planejamento, monitoramento e avaliação na realização das atividades cognitivas.

Assim, um estudante autorregulado conhece um conjunto de estratégias (conhecimento declarativo), é capaz de colocá-las em prática (conhecimento processual) e também de escolher a melhor estratégia (conhecimento condicional) a partir dos diferentes cenários que se colocam em sua frente (McCombs, 2017).

Ao considerarmos tantas variáveis no processo educativo, deveríamos pensar as escolas para além de um espaço de mera transmissão de pensamentos. Estas deveriam ser convertidas em “Academias de Aprendizagem” (Rosário; Núñez, 1997),

oferecendo “espelhos” aos estudantes e, potencializando assim, suas capacidades de auto-observação e transformação pessoal.

Para tanto, professores deveriam oferecer treinamentos de exercícios, *feedbacks* individualizados e treinos de motivação (Zimmerman; Bonner; Kovach, 1996). À primeira vista, isso pode parecer um aumento do trabalho para profissionais que já estão sobrecarregados, mas ao percebermos as vantagens conquistadas com essa emancipação e desenvolvimento da autonomia em nossos estudantes, os educadores perceberão que uma cultura de responsabilidades compartilhadas poderá aliviar o difícil fardo carregado pelos profissionais da educação.

A ação dos professores até aqui poderia ser resumida como uma atuação em relação à (1) modelação (oferecendo exemplos de estratégias e de práticas bem sucedidas), ao (2) encorajamento na busca de caminhos e soluções diante das dificuldades, no (3) desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para as situações específicas e no (4) auxílio à avaliação do trabalho realizado (Lehmann; Hähnlein; Ifenthaler, 2014).

## **2.7 Estratégias cognitivas e metacognitivas**

Estudantes que planejam e escolhem estratégias são, em geral, mais capazes de perceber que escolheram uma estratégia incorreta em casos de fracasso, e não generalizam situações de fracasso como sendo uma ‘falta de inteligência’ ou a ‘incapacidade de realizar algo’, como se esses atributos fossem universais e permanentes (Zimmerman; Kitsantas, 1997). Assim, a formação dos educadores deveria oferecer estratégias autorregulatórias que permitissem aos estudantes o desenvolvimento de autonomia e a capacidade de protagonizar o próprio aprendizado (Ganda, 2016). Aos educadores, seria fundamental criar ambientes que propiciem o desenvolvimento destas habilidades. Pesquisas demonstram, neste sentido, que o ensino de estratégias autorregulatórias pode promover uma geração de educadores e estudantes com melhores capacidades de planejamento, autorreflexão e controle de suas emoções e ambientes (Ávila; Pranke; Frison, 2018).

Como afirmamos anteriormente, as estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem”, e dividem-se basicamente em dois grupos: as estratégias cognitivas, aquelas que buscam apreender um

determinado conhecimento, e as metacognitivas, aquelas relacionadas às ações de planejamento, monitoramento e autorregulação da aprendizagem.

As estratégias cognitivas começariam com um simples ensaio, ou seja, uma repetição do conceito a ser aprendido. Em seguida, o aprendiz realizaria elaborações sobre o conceito, conectando-o com seus conhecimentos prévios. Por fim, o aprendiz utilizaria estratégias cognitivas para reorganizar o novo conhecimento de modo a obter uma aprendizagem significativa.

Estratégias cognitivas costumam envolver o tratamento da informação. Quando não há uma ação efetiva do aprendiz, elas são consideradas passivas e, por isso, menos eficientes. Copiar a lousa sem refletir no que é abordado, por exemplo, terá pouca serventia ao final do processo, pois não são realizadas conexões com conhecimentos prévios do sujeito com esta prática, e dificilmente um significado será atribuído aos novos conteúdos apresentados. Portanto, as estratégias cognitivas podem variar de indivíduo para indivíduo, e destes em relação às diferentes aprendizagens que ele propõe realizar. Sublinhar um texto, parafraseá-lo, resumi-lo ou elaborar perguntas sobre o que foi discutido são exemplos de estratégias cognitivas.

Algumas estratégias de leitura e seleção de trechos significativos parecem ser intuitivas, e muitas vezes os professores têm dificuldade em identificar qual o momento adequado para 'ensinar' o aluno a realizar esse tipo de atividade, atribuindo-se constantemente essa responsabilidade aos professores de anos anteriores. Muitos já comprovaram que sublinhar partes de um texto durante a leitura amplia a capacidade de compreensão do texto, mas é fundamental que essa atividade seja orientada e sejam apresentados objetivos claros, assim como informar ao estudante se sua seleção foi bem realizada ou não (Góes; Boruchovitch, 2020).

O uso de diagramas e a realização de mapas conceituais podem, igualmente, produzir resultados bastante positivos na aprendizagem. Estes podem ser utilizados, inclusive, para avaliação. O elemento que faria a diferença neste processo, de acordo com Souza e Boruchovitch (2010) seria a necessidade de uma organização dos saberes a partir dos pré-requisitos e, simultaneamente, a necessidade de uma reorganização das ideias a fim de representá-las de modo gráfico. Trabalhos significativos em relação ao uso desta ferramenta e suas potencialidades no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, dentro de uma concepção da

TSC foram realizados, revelando suas potencialidades (Corrêa, 2019; Corrêa; Correia, 2017).

Sobre os mapas conceituais, ainda seria importante ressaltar detalhes sobre o formato precisam ser ensinados, como por exemplo, o fato de que um número de no máximo dez conceitos deveriam selecionados, mantendo-se a distância entre eles e garantindo que o mapa demonstre uma quantidade significativa de conhecimentos (Tavares, 2007).

Cabe acrescentar que a teoria da aprendizagem significativa, a qual se desenvolveu a partir da década de 1960, baseava seus pressupostos na ideia de que os conhecimentos que carregamos organizam-se de forma hierárquica no cérebro, a partir do que já se conhece. Ao serem organizados de forma conectada aos conhecimentos já existentes, o sujeito alcançaria uma aprendizagem significativa. Caso fossem apenas memorizados, sem a realização de conexões profundas com o repertório existente, estaríamos lidando com uma aprendizagem mecânica, ou seja, “não significativa” (Ausubel, 2003). Os mapas conceituais foram desenvolvidos na década de 1970 a partir destes pressupostos e, a partir das pesquisas e contribuições de Joseph Novak e Cañas (2008), resultaram numa interessante ferramenta digital oferecida a fim de facilitar a utilização e o aprimoramento deste recurso.

A elaboração de resumos igualmente precisaria ser pensada diante de sua grande complexidade, tendo sempre em consideração o fato de que é possível ensinar aos alunos estratégias de realização e avaliação das produções (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004).

Sobre a ordem de utilização das estratégias, vale dizer que as estratégias metacognitivas poderiam ser utilizadas antes ou depois das cognitivas, sempre relacionadas aos planos e ajustes destes no tratamento das informações.

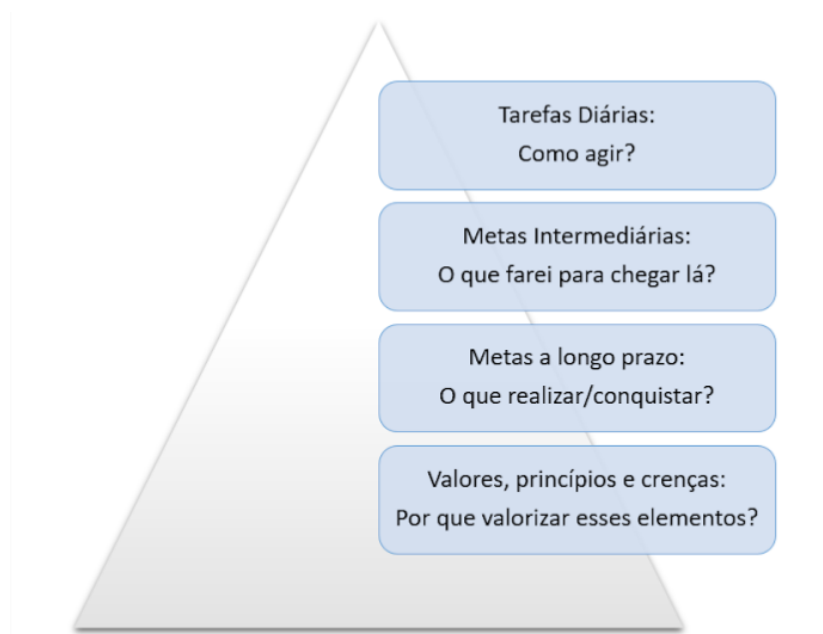
O planejamento das atividades a serem realizadas, o estabelecimento adequado de metas, a forma como as mesmas serão monitoradas e observadas, e a reorganização ou manutenção dos planos de acordo com os resultados coletados, são exemplos de estratégias metacognitivas.

A definição adequada das metas é capaz de garantir, além de melhores resultados, uma satisfação maior em relação às escolhas feitas pelos aprendizes. Para fazer essa escolha com maestria, seria fundamental considerar os valores e as crenças dos sujeitos. Em seguida, deveriam ser considerados os objetivos a serem alcançados mais futuramente (longo prazo), as metas de médio prazo (consideradas

meios para se atingir a tarefa de longo prazo) e, finalmente, as tarefas a serem realizadas cotidianamente (Góes; Boruchovitch, 2020). A mera execução das tarefas, a qual não leva em conta essa lista de prioridades, estaria ligada a comportamentos que levam ao excesso de stress e às frustrações profissionais e estudantis.

Uma estratégia interessante no sentido de aprimorar o planejamento foi sistematizada por Smith (1994), e diz respeito às características simbolizadas pela sigla *SMART* (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Timely*). Em português, deveríamos pensar que a meta deve ser ‘específica’, ‘mensurável’, ‘orientada para a ação’, ‘realista’ e ‘oportuna’. O autor considera ainda que a razão da frustração de muitos estudantes deve-se à negligência em relação à consciência dos valores relacionados às ações planejadas. Por isso, ele desenvolveu a ‘pirâmide da produtividade’, a qual teria como base os valores e crenças, sobre os quais se ergueriam primeiramente as metas de longo prazo, depois as metas intermediárias e, finalmente, as tarefas diárias (Smith, 1994). Uma das tarefas dos educadores seria, então, promover questões autorreflexivas aos seus estudantes, ajudando-os a criarem metas passíveis de serem realizadas e perseguidas. A pirâmide estabelecida por Smith pode ajudar na compreensão desta ação:

**Figura 4 - Pirâmide da produtividade.**



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Smith (1994).

Outra forma de estabelecer metas, sugerida por Rosário e Polydoro (2014), é o uso de acrônimos, os quais facilitam a memorização e a utilização destas por

estudantes no dia a dia. O acrônimo CRAVA, por exemplo, definiria as tarefas passíveis de serem realizadas como as que são **C**oncretas, **R**ealizáveis e **A**valiáveis. Sem essa definição, aparentemente simples, muitos estudantes frustrados acabam por propor objetivos impossíveis de serem monitorados e ajustados, com afirmações genéricas do tipo “vou me esforçar mais” ou “vou estudar com mais dedicação”.

Sobre o monitoramento das atividades planejadas, algumas estratégias metacognitivas podem promover resultados bastante positivos. Uma das possibilidades é o trabalho com auto questionamentos, os quais libertam os estudantes paulatinamente da necessidade de *feedback* de terceiros, e muitas vezes focam seus esforços apenas na obtenção de notas, e não na aprendizagem efetiva. Algumas perguntas simples podem ser sugeridas para ajudar na identificação de pontos a serem aprimorados, tais como: “Sou capaz de explicar o que li para alguém?”, “Posso reescrever ou resumir as principais ideias deste texto?”, “Meu comportamento está contribuindo para a aprendizagem?”, “Devo pedir ajuda a alguém?”.

O planejamento das atividades não estaria relacionado apenas à realização de tarefas prévias que viabilizam a atividade em questão, mas também à automotivação necessária para sua realização (Góes; Boruchovitch, 2020). Ainda sobre a questão do planejamento, inspiramo-nos no modelo cíclico conhecido como PLEA, desenvolvido por Rosário (2004) a partir do modelo de Zimmerman (2000b). Em síntese, podemos dizer que o processo da aprendizagem, em formato cíclico (Planificação, Execução, Avaliação), depende da identificação, em cada uma das fases, do mesmo ciclo. Ao iniciar o processo de planificar, por exemplo, planeja-se, executa-se e avalia-se o plano; o mesmo ocorrendo nas etapas de execução e avaliação. O modelo proposto por Rosário é considerado, de modo geral, mais simples que os demais (Polydoro; Azzi, 2009), o que facilita a compreensão dos elementos centrais do processo cíclico e, ao reforçar que avaliação, planificação e execução se repetem em subprocessos em cada uma das etapas, oferece uma ideia significativa da dinamicidade e interatividade entre cada fase.

A compreensão destes processos de aprendizagem e a possibilidade de conhecer e aplicar diferentes estratégias é um passo fundamental no desenvolvimento da autorregulação dos estudantes, e as escolas precisam assumir essa responsabilidade se desejarem promover a autonomia de seus alunos. Além disso, faz-se fundamental também compreender a integração existente entre as estratégias

metacognitivas e cognitivas. Em alguns momentos, por exemplo, estratégias cognitivas, tais como sublinhar trechos ou anotar informações de palestra, acabam sendo utilizadas como elementos metacognitivos, a fim de manterem a atenção do aprendiz durante longas exposições. Assim, a fronteira exata entre esses dois universos não pode ser traçada de maneira tão clara e objetiva (Góes; Boruchovitch, 2020).

## **2.8 Estratégias de regulação da motivação**

De acordo com Zimmerman (2002), os estudantes autorregulados são capazes - entre outros fatores já apresentados - de monitorar e agir em relação à própria motivação. Neste sentido, podemos entender a motivação como a somatória e a integração dos fatores associados à realização de uma tarefa, bem como à manutenção do esforço na concretização desta (Bzuneck, 2009).

Os professores, em geral, percebem sentimentos bastante opostos numa mesma sala de aula. Parte dos estudantes, por estarem excessivamente preocupados com os resultados, apresentam sinais de ansiedade extrema. Outra parte, profundamente desinteressada, não atribui um valor mínimo aos estudos e pouco consegue se mover em direção à construção de uma autonomia no processo educativo, apresentando sinais de apatia, sonolência e indisciplina.

Ao discutirmos esses casos extremos, devemos levar em consideração a variável da motivação. Um estudante motivado pode ser percebido e identificado como um sujeito que traduz esse sentimento em ações práticas, estabelecendo um forte compromisso com as atividades de aprendizagem, controlando seus estudos e mantendo o ritmo necessário à sua conclusão (Costa; Boruchovitch, 2019).

Diante do excesso de tédio ou de ansiedade, além de outros sentimentos disfuncionais, escolas vivem atualmente um surto de iniciativas voltadas à promoção da chamada “inteligência emocional”. Esse trabalho teria como foco o desenvolvimento de cinco competências fundamentais, a saber, autoconsciência, o autocontrole, a consciência social, as habilidades sociais e a tomada de ações responsáveis (Motta; Romani, 2019). Frente a uma geração de crianças e jovens altamente conectados - o Brasil é um dos países campeões do mundo quando o assunto é tempo dos jovens em frente às telas - muitas escolas têm oferecido cursos

especiais de ‘educação socioemocional’, e diversas empresas se encarregam de elaborar e vender materiais e treinamento a esse respeito.

As emoções estão relacionadas às reações individuais das pessoas mediante estímulos internos ou externos a elas, os quais interligam-se a fatores emocionais, cognitivos e comportamentais (Cruvinel; Boruchovitch, 2019). Cabe ressaltar que as discussões sobre a educação emocional têm crescido desde a década de 1990, especialmente a partir da popularização de obras sobre o tema, como o livro “Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”, de Daniel Goleman (1995). O autor defendeu a tese de que o controle emocional permitia aos sujeitos a conquista de inúmeros benefícios e vantagens, não apenas na aprendizagem e vida profissional, mas também na construção de relacionamentos pessoais e amorosos.

As obras dedicadas à análise desta temática revelaram que é possível utilizar-se de estratégias para administrar as sensações provenientes dos eventos ocorridos no dia-a-dia, sejam eles positivos ou negativos. O desconhecimento ou a incapacidade de utilizar-se de estratégias eficientes em relação a essas sensações podem gerar inúmeros problemas pessoais e, obviamente, abalar negativamente a aprendizagem. Isso seria identificado naquilo que Cruvinel e Boruchovitch (2019) classificaram como ‘desregulação emocional’, e levaria os sujeitos e ações como automutilação, evitação, ruminação, isolamento, compulsão alimentar, uso de drogas e, no limite, atos radicais como o suicídio.

De maneira geral, Planalp (1999) demonstrou que as reações emocionais se relacionam a um processo que envolve cinco momentos:

**Figura 5 - Cinco momentos de regulação da emoção.**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Planalp (1999).

Cabe ressaltar que a regulação da emoção já seria possível a partir do momento em que o sujeito avalia o acontecimento precipitador, portanto, a partir da segunda etapa. A partir dessas conclusões, podemos afirmar que uma ação sobre as



emoções seria possível, e não estaríamos completamente reféns dos sentimentos despertados pelos ‘acontecimentos precipitadores’. Neste sentido, podemos utilizar modelos de autorregulação afetiva a fim de controlar e aprimorar nossas respostas emocionais.

O essencial neste modelo, de acordo com Cruvinel e Boruchovitch (2019), seria desenvolver as capacidades de (1) classificar as próprias emoções, (2) identificar as causas destas emoções, (3) estabelecer metas a partir do que foi identificado, bem como a (4) capacidade de identificar os resultados e (5) propor uma estratégia para responder a este resultado.

Os professores deveriam, desde os primeiros anos escolares, estimular o desenvolvimento de reflexões sobre os sentimentos e emoções que as crianças expressam diante dos desafios cotidianos, contribuindo assim para o aprimoramento de suas habilidades socioemocionais.

## **2.9 Revisão de literatura sobre o ensino de história e a autorregulação da aprendizagem**

As primeiras buscas sobre possíveis produções científicas em que a TSC estivesse diretamente utilizada para a promoção de aprendizagens relacionadas à disciplina de história revelaram apenas três trabalhos com este recorte temático e metodológico. Apesar de bastante escassas, as duas produções se mostraram otimistas em relação às possibilidades de utilização das estratégias autorregulatórias nas aulas de história.

A busca foi feita a partir de diferentes plataformas, onde foram utilizadas palavras-chave formando uma associação de conceitos, na intenção de identificar possíveis trabalhos que envolvessem a disciplina de história no ensino fundamental e a utilização de estratégias autorregulatórias. Os termos em português ‘autorregulação’ e ‘estratégias de aprendizagem’ associados às expressões ‘disciplina de história’ e ‘aprendizagem de história’ foram replicados com seus equivalentes em espanhol e inglês.

Como resultados iniciais, podemos destacar a dissertação de mestrado de Teixeira (2004), a qual teve foco alunos do 6º ano, em suas respectivas aulas de história direcionadas pelo currículo português. Partindo do princípio de que a educação para além da memorização de fatos, a pesquisadora elaborou sua pesquisa

considerando o educador segundo a perspectiva construtivista, segundo a qual a educação deveria contribuir na atribuição de significados aos eventos e informações compartilhadas, não restringindo-se a uma mera transmissão de dados. Assim, a pesquisa procurou analisar as estratégias de aprendizagem por alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola portuguesa, com foco na aplicação destas estratégias nas aulas de História. Além disso, buscou verificar também o impacto de variáveis como o sexo, o nível instrutivo dos responsáveis e as metas que os estudantes atribuíram a si mesmos neste processo.

Através de entrevistas com os estudantes e da análise de conteúdo, a autora concluiu que as meninas parecem ter um comportamento mais autorregulado do que os meninos. Além disso, os estudantes cujos pais apresentavam um maior nível de educação formal apresentaram igualmente maior capacidade autorregulatória. Por fim, verificou que os estudantes autorregulados apresentavam maior capacidade de solicitar ajuda quando necessário.

Teixeira (2004) verificou ainda uma relação entre os estudantes que apresentavam metas a longo prazo e os maiores desempenhos acadêmicos. Ao analisar os sistemas de ensino, o autor identificou uma lacuna importante no ensino de estratégias de aprendizagem nas aulas de história, o que limitava muitas vezes a disciplina à uma mera transmissão de saberes. Assim, sugere-se que a escola precisa oferecer espaço para a escolha e a prática da autorregulação. Sem oferecer essas oportunidades, o ensino impediria o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias autorregulatórias e limitaria a aprendizagem de forma significativa.

Os alunos apresentaram, em sua pesquisa, uma deficiência significativa no campo do planejamento de estudos, o que revelaria a necessidade de abordagens neste sentido. No grupo com pior rendimento encontraria-se o uso de estratégias ineficientes, como a repetição e a memorização de informações, assim como uma ausência de sistematização na fase de execução e avaliação dos resultados. Os métodos reativos mostraram-se mais utilizados por estudantes com baixos rendimentos acadêmicos, o que comprovou a literatura da área (Zimmerman, 2000b). A pesquisadora concluiu também que as famílias detentoras de maiores níveis de instrução tendem a apresentar um comportamento mais autorregulado em relação à disciplina de história.

Em síntese, a pesquisa de Teixeira teve o mérito de confirmar o que outras pesquisas em autorregulação já haviam proposto e sugerido. Ela sugere a utilização

da infusão curricular como estratégia para aprimorar as aprendizagens na área de história e reforça a necessidade do ensino de estratégias e a criação de ambientes em que as crianças possam fazer escolhas e aprimorar suas estratégias. Sobre o ensino de história, especificamente, Teixeira (2004) sugere o uso e análise direta de fontes históricas diversas, o desenvolvimento na leitura e interpretação das mesmas, o que permitiria a consolidação ou refutação de hipóteses. A questão dos diferentes pontos de vista estabelecidos nas narrativas históricas e a formulação de novas questões e hipóteses complementaria o trabalho dos professores. Todo este trabalho poderia ser operacionalizado a partir de estratégias existentes na literatura sobre a autorregulação da aprendizagem, como por exemplo, o trabalho de pequenos grupos na interpretação das fontes históricas.

Na mesma linha, encontramos a dissertação de mestrado de Diana Almeida (2013), apresentada na Universidade Católica Portuguesa com alunos de história do 9º ano do Ensino Fundamental. A autora apresentou conclusões promissoras sobre a utilização de estratégias da TSC na aprendizagem de História.

Sua pesquisa apresenta como pressuposto o fato de que a abordagem construtivista atribui prioritariamente ao estudante e seu comportamento a responsabilidade no processo de aprendizagem. Assim, as competências de professores e as estratégias metodológicas utilizadas neste processo tornam-se elementos secundários à aprendizagem. Corroborando para esta análise, Almeida (2013) apresenta diversos estudos (Hattie, 2003; Lopes; Silva, 2010) a fim de comprovar que as propostas pedagógicas oferecidas pelos professores em sala de aula impactariam diretamente a forma e qualidade da aprendizagem. Essas análises sugerem que alguns professores conseguem desenvolver estratégias bastante eficazes, especialmente quando estimulam os estudantes ao protagonismo e à autonomia. Uma de suas referências, Hattie (2003) concluiu que elementos relacionados ao estudante e às suas ações impactariam cerca de 50% dos resultados acadêmicos, enquanto as estratégias e práticas docentes representariam cerca de 30% do rendimento.

A dissertação de Almeida (2013) é possivelmente o estudo que apresentou uma temática mais próxima à sugerida pela nossa pesquisa. Entre os elementos avaliados na pesquisa, inserem-se o gênero do estudante, as habilidades e trajetórias acadêmicas dos pais, envolvimento familiar na realização das tarefas para casa, além do senso de autoeficácia do estudante e da instrumentalidade no uso e valorização

de diferentes estratégias. A pesquisadora partiu da hipótese de que o papel dos pais teria impacto na aprendizagem de História, assim como suas trajetórias acadêmicas. No entanto, os resultados estatísticos não foram suficientes para comprovar essa hipótese. A hipótese de que estudantes capazes de planejar, executar e avaliar seus resultados de acordo com o ciclo da autorregulação da aprendizagem se confirmou em seus estudos. Aqueles que apresentavam maior senso de autoeficácia desempenharam maior autorregulação dos seus comportamentos, e o mesmo em relação à questão da instrumentalidade, ou seja, quanto maior a percepção da utilidade do conhecimento para o futuro do estudante, maior o empenho nas atividades e o sucesso nos resultados. Assim, o papel da escola na valorização da educação - seja ela externa, aplicada e corrigida pelos professores - ou interna - uma autoavaliação promovida pelo próprio aluno - seriam fundamentais, segundo Diana Almeida.

A pesquisadora identificou um investimento menor por parte dos estudantes nas primeiras fases do ciclo sugerido por Rosário (2004), a saber, as fases de planejamento e execução, os quais poderiam ser melhor ensinados e valorizados pelos professores (Almeida, 2013). As atividades atribuídas pelos professores aos seus estudantes, as quais deveriam ser realizadas fora do horário escolar, também foram objeto da pesquisa de Diana Almeida. A análise da qualidade de realização destas atividades não pode levar em conta simplesmente o número de horas utilizado, pois pode haver desperdício de tempo. Reflexões e diagnósticos corretos sobre a postura diante dos estudos não traduziriam-se, necessariamente, em novas práticas.

Concluindo, a pesquisadora confirmou a maioria das pesquisas realizadas em autorregulação com o seu estudo, ao afirmar que “os resultados apontam para a importância da promoção da autorregulação da aprendizagem na vida escolar do aluno. Consideramos que esta é a implicação educativa fundamental do nosso estudo” (Almeida, 2013). Além de ensinar e promover um ambiente que permita a prática o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, a pesquisa defende que os professores de história poderiam auxiliar seus estudantes na organização e classificação do material didático a fim de que os mesmos assumam o controle dos seus estudos, estabelecendo metas a seu respeito e tendo uma percepção mais precisa de suas responsabilidades. A produção de materiais em diferentes linguagens - como apresentações em slides, por exemplo - apresentaria o potencial de permitir o automonitoramento de suas ações e o controle dos distratores. Um fator de motivação,

neste caso, seria o estabelecimento de auto recompensas em caso de cumprimento das metas propostas. *Feedbacks* precisos sobre acertos e falhas seriam fundamentais, assim como o estabelecimento de metas desafiadoras - mas não a ponto de desestimulá-los, sempre atribuindo a responsabilidade do processo ao estudante. Aos pais, seu estudo sugere que os mesmos valorizem a escola e suas atribuições, garantindo aos filhos um ambiente de estudo estruturado e estímulos em relação às responsabilidades que estes carregam em suas trajetórias de aprendizagem.

Pela Universidade Nova de Lisboa, foi concluído outro trabalho, o qual teve como grupo analisado alunos de história do 7º ano do ensino básico. A pesquisadora Maria Batista (2011) avaliou se uma abordagem construtivista teria impacto na percepção de autoeficácia de alunos. Ela também apresentou conclusões positivas em relação ao uso dessas ferramentas, quando comparada a uma mera exposição dos conteúdos em história. Apesar do tema ser um pouco diferente do proposto em nosso trabalho, consideramos necessária uma breve apresentação desta pesquisa e de suas conclusões.

Analizando diferentes autores ao longo de vários séculos, a autora buscou aproximar ampliar o termo construtivismo para uma forma de aprendizagem que considera a importância e o protagonismo dos sujeitos neste processo. Vozes dissonantes, como Dewey e Vygotsky, foram aproximadas por vínculos a partir da teoria psicológica do aprendizado.

Partindo do pressuposto que a TSC seria construtivista, Batista (2011) organizou e apresentou, de forma objetiva, a contribuição de vários autores sobre a disciplina de história (Bruner, 1998; Cooper, 2004; Galperin, 1982; Haenen; Schrijnemakers; Stufkens, 2003). A partir daí, a pesquisadora ofereceu uma série de propostas e estratégias a respeito do ensino desta disciplina, sempre considerando o professor como um oferecedor de oportunidades e reflexões aos estudantes.

Seu estudo empírico pretendia verificar a possibilidade de promover a autoeficácia na disciplina de História prevista pelo currículo do Ensino Básico Português (3º Ciclo) a partir de intervenções que promovem o protagonismo dos estudantes, bem como comparar os resultados obtidos com uma exposição tradicional e uma proposta construtivista. Como resultados, a pesquisadora constatou que as atividades guiadas, alicerçadas no protagonismo dos estudantes para a interpretação de fontes e desenvolvimento do raciocínio histórico promovem maior participação e

engajamento dos alunos quando comparadas às estratégias meramente expositivas. No entanto, os dados foram considerados insuficientes para a identificação de diferenças significativas na construção da autoeficácia entre os diferentes grupos.

Em nossa revisão de literatura encontramos também uma série de trabalhos que envolvem a disciplina de história e buscam promover reflexões sobre métodos de ensino associados a atividades ou conteúdos específicos, como o uso de histórias em quadrinhos (Silva, 2020b), interpretações sobre a BNCC e a disciplina (Sczip, 2020) ou as visões da Idade Média a partir da BNCC (Teixeira; Pereira, 2016). Há também um grupo considerável de produções voltadas para a reflexão do impacto que a BNCC e a criação do Novo Ensino Médio terão sobre a disciplina de história.

Dentre todos os artigos e teses em português que poderiam ter conexão com nossa temática, repensamos nosso filtro de seleção inicial e passamos a selecionar alguns que poderiam ser úteis em nossa reflexão a respeito da BNCC, os quais, mesmo sem citar estratégias autorregulatórias, debruçaram-se sobre os documentos oficiais e podem nos ajudar a cumprir parte de nossas intenções com esta pesquisa. Passamos a aceitar também o grupo de trabalhos que promoveu a aplicação de estratégias de professores que, apesar de não utilizarem a teoria da autorregulação e seus respectivos conceitos, apresentam algumas ações que remetem a estratégias cognitivas e metacognitivas. Assim, mesmo que de maneira intuitiva e não sistematizada, elas podem contribuir para a transmissão de estratégias autorregulatórias a estudantes do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que ao realizarmos a busca cruzada de termos envolvendo a palavra 'história', um grande número de artigos é inicialmente selecionado. No entanto, nem sempre encontramos produções relacionadas diretamente à disciplina de história, e sim trabalhos que citam ou realizam históricos diversos sobre temas relacionados à sala de aula. Essa é a razão pela qual a maioria, dos trabalhos inicialmente selecionados, foi descartado após a leitura de seus resumos.

Em 2022, dois anos após as primeiras buscas, a procura por trabalhos que apresentassem recortes semelhantes à proposta desta pesquisa foram refeitas. O site de buscas da Café-CAPES foi utilizado novamente, e as buscas cruzadas estavam focadas nos termos 'autorregulação' e 'estratégias de aprendizagem' associados às expressões 'disciplina de história' e 'aprendizagem de história'. Não obtivemos resultados diferentes da primeira busca. Embora alguns estivessem efetivamente integrados ao tema da autorregulação, nenhum outro trabalho específico sobre a

aprendizagem de história foi encontrado. Produções sobre a autorregulação e trabalhos autobiográficos foram lidas, mas as mesmas não apresentavam propostas semelhantes às desejadas para esta pesquisa e, por isso, foram descartadas.

A partir da busca feita em relação às produções acadêmicas, entendemos que a proposta deste trabalho se insere numa lacuna em relação às pesquisas inspiradas na TSC e, portanto, pode contribuir para a ampliação das discussões acadêmicas nesta área e também para a prática de professores de história diante dos desafios já apresentados neste trabalho.

Conforme demonstrado, há inúmeros trabalhos científicos comprovando a eficácia na utilização das estratégias de autorregulação da aprendizagem. O discente, ao incorporar sua capacidade agêntica e buscar, conscientemente, aprimorar seu aprendizado, consegue melhorar sua performance. No entanto, poucos professores em atividade tiveram contato sólido com estas estratégias durante a graduação ou ao longo de suas trajetórias profissionais. Assim, o desafio de levar a professores em exercício a existência destas estratégias nos levou a uma nova busca.

Em busca de uma revisão sistemática de literatura, Costa, Assis e Teixeira (2022) selecionaram produções acadêmicas produzidos entre os anos de 2014 e 2019, buscando identificar a contribuição da universidade brasileira a respeito da formação de professores nesta área. Após seguir criteriosamente uma série de procedimentos para a construção da revisão de literatura nesta área, foram selecionadas 53 dissertações e 13 teses que correspondiam aos critérios propostos.

A análise dos trabalhos revelou uma tendência das produções no trabalho propondo intervenções com discentes (61 produções), enquanto apenas 7 produções foram feitas com docentes. As intervenções com discentes demonstraram bons resultados em relação aos usos de estratégias no processo de aprendizagem. Sobre o trabalho com os docentes, as pesquisas reforçaram a necessidade de oferecer aos docentes, em cursos de graduação ou aprimoramento profissional, a possibilidade de conhecer os modelos e estratégias autorregulatórias, “a fim de não só tornar os docentes mais conscientes de seu processo de aprendizado, mas também de norteá-los quanto ao uso de procedimentos de ativação dos processos autorregulatórios com seus alunos” (Costa; Assis; Teixeira, 2022, p. 17). Em relação aos trabalhos propostos junto a professores em exercício, foco de nossa pesquisa, destacaram-se cinco sobre as quais tecemos comentários a seguir.

A dissertação de mestrado de Silva (2015a), propõe uma discussão sobre as críticas aos professores e ao conceito do que seria uma “boa educação”. Em seguida, estabelece os tipos de formação continuada existentes, estabelecendo a distinção entre propostas que visam estimular a discussão ética e política dos professores das propostas que ignoram o diálogo com os docentes e se propõe apenas a suprir supostos déficits na formação dos docentes (geralmente, com caráter prescritivo) e, por fim, de propostas que consideram e incorporam as trajetórias profissionais dos docentes, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. A autora alerta para a necessidade de que os cursos sejam desenvolvidos em sintonia com as necessidades e contextos específicos do corpo docente, oferecendo tempo e voz aos participantes, numa perspectiva dialógica. Caso contrário, corre-se o risco de apenas oferecermos mais reuniões e tarefas adicionais aos docentes, destituídas de significado. A pesquisadora utilizou estratégias de autorregulação da aprendizagem em intervenções com docentes, e o resultado de sua pesquisa demonstrou a tensão, sob o ponto de vista dos professores, em relação às formações continuadas. Por um lado, são vistas como oportunidade de desenvolvimento profissional. Por outro, são também percebidas como sobrecarga de trabalho e cobranças extras. O trabalho se encerra enfatizando a necessidade de transformarmos as escolas em espaços formativos, onde as questões cotidianas tenham tempo e suporte teórico para serem debatidas e superadas.

A dissertação de mestrado de Silva (2015b), verificou a utilização de estratégias autorregulatórias em estudantes e o incentivo e promoção destas estratégias a partir das aulas de docentes de um colégio particular de Londrina. A produção reforça a necessidade de que professores conheçam e se utilizem destas estratégias e constata os bons resultados existentes em aulas onde existem, de maneira consciente ou não, o uso de metodologias capazes de oferecer ao discente a possibilidade de planejar, executar e refletir sobre a própria prática. A pesquisa sugere a necessidade de intervenções com os docentes neste sentido, recomendação que tentamos responder com nossas intervenções e propostas.

A pesquisa produzida por Roberto (2014) teve como foco o desenvolvimento da habilidade leitora em estudantes do ensino fundamental. A pesquisadora diferenciou-se de outros trabalhos por ter promovido sessões de estudo com docentes a fim de discutir conceitos como a definição de estratégias de estudo, por que devem ser ensinadas, quais são utilizadas e em que momento. A conclusão a respeito das



intervenções foi bastante positiva, sendo possível verificar o interesse das docentes no assunto, bem como promover uma significativa reflexão sobre as práticas de trabalho cotidianas. Tal contribuição nos inspirou a atuar com docentes e tentar oferecer mais impressões sobre a formação docente nesta área.

O mestrado de Carvalho (2017) ofereceu uma reflexão a partir de um questionário, o qual buscava identificar características cognitivas dos professores e motivar a reflexão sobre a utilização de estratégias metacognitivas. As confusões teóricas a respeito dos construtos autorregulatórios foram corrigidas a partir da segunda aplicação do formulário, demonstrando o impacto positivo de intervenções e espaços de reflexão junto a docentes em exercício. A pesquisa sugere que pequenas atitudes podem transformar a prática dos professores, os quais “podem organizar o seu trabalho de maneira a explorar conteúdos por meio de descobertas, atividades lúdicas, recursos midiáticos, consulta e exploração da temática, satisfação de interesses e curiosidades” (Carvalho, 2017, p. 61).

Por sua vez, Araújo (2014) propôs uma série de 7 encontros com um grupo de 15 professores do Ensino Fundamental – Anos finais – da rede pública do Paraná. Com a intenção de promover a metacognição sobre o trabalho docente e estimular a pesquisa sobre a própria prática, a pesquisa buscou avaliar as contribuições destas reflexões para a prática pedagógica. A pesquisa identificou uma incoerência entre o conhecimento anunciado pelos educadores e aquilo que realmente praticam em sala de aula, bem como sugeriu a criação de mais programas de formação continuada que garantam espaços de discussão e reflexão aos professores.

Uma nova busca por produções envolvendo a formação de professores e a autorregulação da aprendizagem no banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizada em julho de 2022 revelou 48 produções. Destas, apenas 2 debatiam o desafio de oferecer cursos de aprimoramento profissional a docentes em atividade e ofereciam materiais compartilhados a este respeito. As demais não serão comentadas pois estavam relacionadas a disciplinas específicas e ao contexto de formação acadêmica no nível da graduação.

A tese de doutoramento de Rosa (2020) promoveu uma intervenção com um grupo de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais com foco no desenvolvimento da escrita a partir de estratégias e modelos da Autorregulação da Aprendizagem. A formação permeou esta temática e, através de 22 encontros divididos em três etapas, criou uma estratégia de reflexão sobre o processo de

alfabetização, o ensino da escrita e sobre a experiência das docentes em relação às estratégias aprendidas durante o curso. A pesquisadora enfatizou a necessidade de manter as formações continuadas vinculadas às dificuldades vivenciadas pelas professoras, a busca pela construção coletiva de interpretações e sugestões de intervenção, e, por fim, à importância do vínculo entre a pesquisadora e as professoras participantes.

A tese de doutoramento de Góes (2020) também buscou uma formação com 31 professores em exercício por meio de um curso teórico reflexivo de sete encontros. Foram abordadas estratégias para aprendizagem pessoal e também para o ensino a partir da TSC. Os docentes e seus respectivos alunos responderam questionários em diferentes momentos e a autora comprovou a importância de: “ensinar os professores em atuação sobre as estratégias de estudo e de aprendizagem, as estratégias de autorregulação da motivação e a importância da autorreflexão para a potencialização da aprendizagem” (Góes, 2020, p. 188).

Em síntese, podemos afirmar que as produções acadêmicas mencionadas contribuíram de forma significativa ao demonstrarem a importância da formação de profissionais em exercício em relação aos modelos autorregulatórios, comprovando o aprimoramento da performance dos estudantes detentores a partir destes elementos. No entanto, identificamos a necessidade de desenvolvimento de estratégias de intervenção junto aos docentes, as quais, para além de promover uma reflexão sobre a própria prática, fossem capazes de inspirá-los a incorporar conhecimentos derivados da TSC e, conseqüentemente, a alterar suas práticas didáticas e permitir que seus alunos também aprendam a se beneficiar destas.

Diante deste quadro, apresentamos, no próximo capítulo, uma reflexão sobre a necessidade de promoção de cursos de aprimoramento profissional e a importância de concedermos espaços ampliados de fala aos docentes, bem como de considerarmos suas realidades em todas as análises e não desprezarmos suas trajetórias e conhecimentos adquiridos previamente na tarefa de produção e troca de conhecimentos em busca do aperfeiçoamento docente.

### **3 PROFISSÃO DOCENTE, PESQUISA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO PROFISSIONAL**

#### **3.1 Reflexões sobre o aprimoramento profissional**

O processo de formação oferecido em nossa proposta de intervenção, embora inspirado nas estratégias de autorregulação da aprendizagem alicerçadas na TSC, não teve a pretensão de se tornar uma cartilha de ações que desprezasse a trajetória profissional de cada educador envolvido ou o tratasse como um mero executor de estratégias, destituído de reflexões e decisões. Partimos do princípio de que todo professor em atividade pode desenvolver-se profissionalmente como um professor que reflete sobre a sua própria prática e busca um aprimoramento de suas ações.

Ao anunciarmos que todos os professores deveriam refletir sobre a própria prática, estamos cientes do risco de sermos associados à nomenclatura “professor reflexivo”, a qual se tornou muito difundida nas últimas décadas e, ao ser aplicada em contextos distintos e com intenções diversas, se afastou das propostas e intenções originais deste termo. Como qualquer outro conceito ou ideia, sua má utilização ou a apropriação rasa de seus pressupostos pode minar quaisquer possibilidades de utilização crítica e apropriação devida deste<sup>13</sup>.

O caminho para a constituição de professores reflexivos poderia então ser orientado pelo pensamento de autores como Freire (1996), o qual nos permite perceber que a educação é a via pela qual o ser humano pode se livrar de um ensino escolar que oferece não mais do que um adestramento subordinado a finalidades exclusivamente econômicas ou políticas. Sem, portanto, recusar a ideia de que deva existir um profissional reflexivo, torna-se fundamental lembrar que essa concepção foi incorporada num momento histórico muito específico, em que estava em curso a limitação do papel da educação, especialmente após a onda de protestos estudantis que marcaram a década de 1960 em boa parte do mundo.

---

<sup>13</sup> Entendemos por “professores reflexivos” aqueles que buscam, cotidianamente, uma reflexão sobre a própria prática, bem como o aprimoramento de suas propostas pedagógicas e atividades docentes a partir das contribuições de seus pares profissionais, intelectuais e de seus alunos.

Tais ideias mantiveram-se válidas na década de 1990, momento em que ocorria o desmonte do Estado como até então se pensava no século XX. Essas mudanças foram impulsionadas pelas ideias neoliberais e pelo avanço da chamada globalização, processos que abriram as portas para a consolidação de uma educação mais submissa às regras do mercado. Destituídos destas informações, corremos o risco de confundir o complexo conceito de ‘professor reflexivo’, reduzindo-o a uma responsabilização individual pelos eventuais fracassos em relação à educação e à aprendizagem. Desconhecendo esse cenário perigoso, o professor do século XXI pode usar a expressão “professor reflexivo”, a qual possui um potencial libertador, de maneira ingênua, o que poderá afetar sua autoestima e saúde mental ao responsabilizar-se por situações que estão fora de sua capacidade de ação, ou até mesmo, de maneira que reforce as estruturas desiguais e desumanizadoras em nome de uma produtividade que exige a exaustão de si mesmo, por forças presentes na aceleração social.

O campo da psicologia da educação promove reflexões preciosas neste sentido. A partir da contribuição de Sadalla e Sá-Chaves (2008), podemos afirmar que a docência se constitui de um processo gigantesco de negociações, na medida em que envolve a interação com alunos e pares profissionais. Além disso, por inserir-se em um contexto complexo de imposições políticas e mercadológicas, o professor que se mantiver alheio a discussões que envolvem sua realidade de modo mais amplo não será capaz de refletir sobre sua atuação como profissional.

Para Biesta (2020), o professor deveria contribuir ativamente na construção de uma visão de mundo ampla e complexa por parte dos seus alunos. A educação, na contramão do que anunciam muitos modismos educacionais ou mesmo propõem as simplificações midiáticas, aceleradas e fragmentadas, deveria estabelecer os obstáculos certos aos alunos, e não privá-los de desafios:

um aviso contra retirar toda a resistência da educação, tornando-a flexível, personalizada e completamente adaptada às necessidades de cada criança ou aluno. Tais estratégias correm o risco de isolar o aluno do mundo em vez de apoiá-lo no seu envolvimento com o mundo (Biesta, 2020, p. 55).

O autor estabelece também que, enquanto a cultura atual nos infantiliza e busca alimentar mais e mais desejos, as escolas deveriam garantir uma real experiência de alteridade a partir do princípio da suspensão:

o princípio educativo [...] não é um processo no qual superamos ou destruímos nossos desejos - nossos desejos são, afinal, uma força motriz crucial - mas um processos no qual selecionamos e transformamos nossos desejos para que passemos da posição de estar sujeitos aos nossos desejos a nos tornarmos sujeitos de nossos desejos [...] para que o aluno possa suportar a dificuldade de existir no e com o mundo [...] para que haja uma possibilidade real de experimentar o mundo na sua alteridade e integridade (Biesta, 2020, p. 53).

Um grupo de professores reflexivos não poderia ser, portanto, um coletivo de pessoas que aceitam um treinamento de tarefas pré-prontas a serem meramente executadas como fórmulas mágicas de sucesso (Alarcão, 2001). A escola que se propõe a criar um ambiente que potencialize a reflexão e empodere seus professores precisa garantir um intenso contato entre a teoria produzida na universidade e a prática docente, percebendo que o desenvolvimento pessoal anda junto com o desenvolvimento profissional. O campo da psicologia poderia contribuir, neste sentido, ao promover elementos que corroboram com o planejamento de ações e o estabelecimento de uma autonomia docente de forma sistematizada, intencional e bem fundamentada.

Vale reforçar que um professor reflexivo não pode aceitar a pressão exercida por avaliações externas (ou exames vestibulares) que moldam e, por vezes, esvaziam seus currículos, tirando de suas mãos a possibilidade de construção de sequências didáticas e desenvolvimento de conhecimentos que, aos olhos do professor, seriam fundamentais (Oliveira; Jesus; Borges, 2019).

Acreditamos que a busca por formatos de intervenção pedagógica deve considerar a realidade docente, reconhecendo os méritos de suas experiências e trajetórias. Igualmente, buscamos promover uma pesquisa que ultrapasse uma repetição nauseante de afirmações teóricas preexistentes e sem significado real para os cotidianos dos educadores em atividade no ensino básico brasileiro. A busca por caminhos que tentem responder a esta questão e a escrita sobre a prática, em diálogo com perspectivas teóricas cientificamente comprovadas, constituem o desafio traçado em cada etapa desta jornada.

Rejeitamos igualmente uma análise apressada e ingênua da realidade educacional no século XXI, a qual poderia nos levar a enxergar a educação, munida de novos currículos, tecnologias e metodologias ativas, plenamente capaz de triunfar sobre os desafios do tempo presente. Caberiam aos educadores, então,

simplesmente incorporar e obedecer às cartilhas produzidas por supostas mentes brilhantes e interessadas exclusivamente na promoção do conhecimento. Bernard Charlot (2020) evidencia suas críticas às propostas ingênuas em relação à educação formal dos nossos dias. Dentre as várias contribuições de sua obra, Charlot nos ajuda a reconhecer as contradições enfrentadas pelos professores, pais e estudantes nas escolas.

Charlot (2020) critica, por um lado, um conjunto das chamadas “pedagogias da natureza”, as quais são apresentadas como libertadoras a pais e alunos e capazes de revelar uma face democrática e aparentemente sensível às necessidades das crianças e jovens. No entanto, ao pensarmos a prática da escola e o que será cobrado de estudantes e educadores ao final dos processos de formação, a visão da natureza e dos processos comunitários não se sustentam diante de uma sociedade ultra consumista, individualista e competitiva. Assim, valores assumidos inicialmente como antidemocráticos e mecânicos - já presentes nas pedagogias que propunham a salvação da alma, o progresso da república ou a construção da cidadania - são reforçados em nome dos resultados a serem atingidos. O resultado prático resultaria numa tentativa desesperada de conciliação de dois modelos altamente contraditórios em termos pedagógicos.

Devemos rejeitar, igualmente, um olhar utópico e excessivamente simplista sobre outros procedimentos e abordagens, além do campo pedagógico, sobre a escola. As metodologias ativas, as plataformas de videoconferência e os avanços da neurociência, bem como sistematização de currículos, podem ser instrumentos preciosos aos professores, mas nunca serão suficientes para resolver as contradições e desafios do ensino formal (Charlot, 2020). Igualmente devemos nos opor a um olhar distópico, ao percebermos a enorme pressão mercadológica sobre as instituições escolares, o avanço do hiperconsumismo e a aceitação ingênua das regras do mercado, as quais acabam por condenar a educação a um fracasso iminente, ou mesmo propor o término do ensino escolar.

Resumidamente, poderíamos dizer que as contribuições de educadores de diferentes linhas e referenciais teóricos, como Charlot (2020), Libâneo (2019) e Saviani (2009) - ao proporem uma historicização das práticas pedagógicas e reconhecerem a importância da filosofia da educação e das teorias sobre a educação nos últimos séculos - nos leva a concluir que a educação **não é** tal qual a enxergamos no presente momento, mas nos levam à percepção de que ela **está** do jeito que a

enxergamos. O diagnóstico não nos leva, necessariamente, ao imobilismo ou à mera lamentação. Ou, como sugeriu Freire (1987, p. 24):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Nesse sentido, convém retomar a etimologia da palavra escola. Do grego, “*scholé*”, seu significado remete ao tempo livre, o exato oposto da atividade laboriosa. A escola ocidental nasce, portanto, debaixo da proposta de oferecer liberdade em relação às necessidades imediatas da sobrevivência (Larrosa, 2018). Sócrates, naquele contexto, foi condenado à morte sob acusação de corromper a juventude, quando na verdade, buscava conscientizá-la. Seu discípulo Platão, ao fundar sua Academia, herdava essa vocação de crítica para a liberdade (ou, na visão de alguns, para a desobediência).

Desde sua fundação, esse espaço de liberdade(s) atraiu críticas de diferentes setores. Esse desconforto se mantém até os dias de hoje e, de tempos em tempos, a escola é alvo de amarras que procuram transformá-la em algo menor do que previa sua vocação inicial para a liberdade. Os professores deveriam acostumar-se com essa realidade, desfazendo-se de perspectivas idealizadas sobre o reconhecimento de seu trabalho, e tendo como ponto de partida a entrada numa profissão onde a tensão com a sociedade, famílias, governos e religiões sempre existiu. O caminho para a construção dessa consciência, como percebemos na contribuição de tantos intelectuais, passa, entre outros fatores, necessariamente pela historicização das teorias educacionais. Em outras palavras, não é possível compreender o que uma determinada proposta educacional sugere fora de seu contexto histórico específico. O local, as preocupações e os atores sociais envolvidos devem ser identificados e problematizados para que não sejam feitas distorções grosseiras em cenários diferentes.

Assim, nossas reflexões sobre a educação não deveriam produzir fórmulas mágicas a respeito de como se deve agir. Deveríamos, insistentemente, desconfiar de prognósticos e soluções simplistas anunciadas a respeito da escola e de seu futuro, principalmente quando esses relatórios são desprovidos de buscas empíricas sérias

e criteriosas. Conclusões destituídas de dados e de uma metodologia poderiam nos lançar ao campo da simples opinião (Azanha, 2011).

O perigo da pedagogia estaria, então, num mergulho em discussões infinitas sobre as formas de estudar, incorporar novas ferramentas tecnológicas ou incorporar novas técnicas neste processo, algo que tem particularmente tomado muito tempo e exigido grande energia dos professores. Essa discussão obviamente é importante e tem garantido a sobrevivência da escola em novos cenários, como em tempos de pandemia e distanciamento social, entretanto, mais fundamental seria nos questionarmos sobre o conteúdo da educação e para onde têm nos levado as escolhas que têm sido feitas, por professores, estudantes, autoridades públicas e gestores.

Aceitamos nossa condição de seres humanos, mas não aceitamos nos limitar ao que já somos. Aceitamos a importância da disciplina, mas rejeitamos o mero adestramento. Respeitamos a criatividade e as potencialidades das crianças, mas não abandonamos o sonho de compartilharmos a cultura historicamente construída e sintetizada, bem como a produção científica com nossos alunos. Referenciamos-nos nas pedagogias, mas não perdemos de vista a realidade das escolas. A tarefa do educador é, portanto, manter viva a consciência a respeito das antinomias existentes na educação, não ignorando qualquer dos dois lados, mas tampouco rendendo-nos exclusivamente a um deles (Reboul, 1988)

Com este sonho à vista, entendemos ser elementar considerarmos que todos os professores devem ser vistos como intelectuais capazes de pesquisar a própria prática e aprimorá-la. Vale ressaltar que a busca pelo aprimoramento do trabalho docente disseminou em nosso país, na década de 1990, uma tendência de sugerir que os educadores se tornassem ‘professores reflexivos’, ou seja, capazes de refletir sobre a própria prática, valorizando neste processo a própria experiência docente e a reflexão do profissional a respeito desta (Schön, 1983). No entanto, como já discutimos, a expressão ‘professor reflexivo’ tornou-se disseminada nas últimas décadas e, ao ser aplicada em contextos distintos e com intenções diversas, se afastou das propostas originais.

Como qualquer outro conceito ou ideia, a má utilização ou a apropriação rasa de seus pressupostos pode minar quaisquer possibilidades de utilização crítica e apropriação adequada do termo. Neste sentido, localizamos, entre outros comentários, o alerta de Tardif e Moscoso (2018), ao apontarem dois problemas na



apreensão das ideias propostas por Schön. Em primeiro lugar, os autores expressaram o fato de que a sugestão de desenvolvimento de ‘professores reflexivos’ constitui uma ideia abstrata demais, e isso levaria inevitavelmente a interpretações diversas a seu respeito. O segundo problema residiria na definição de temas a serem objeto de reflexão, pois uma simples recomendação de ‘realizar reflexão’ nos impede de criar momentos em que isso possa, efetivamente, ocorrer. Cada professor e gestor poderiam carregar ideias completamente diferentes em relação a esse tema, e essa generalidade também contribuiria para esvaziar a noção de professor reflexivo.

Ainda sobre esta questão, gostaria de retomar o alerta feito por Reboul (1988, p. 51), na década de 1980, a respeito da importância de promover questionamentos profundos a respeito dos rumos da educação:

Pesquisador que se recuse a ensinar desconhece esse caráter fundamental da verdade: a comunicação. Docente que se não interroga sobre o que ensina despreza tanto a cultura, como a seus alunos, e a si mesmo. O primeiro não passa de um erudito, o segundo, de sofista.

Nesta citação, o autor reforça a necessidade de professores oferecerem a seus estudantes a oportunidade real de aprenderem o que sintetizaram de conhecimentos, caso contrário não passarão de conhecedores e acumuladores de conhecimentos, não sendo considerados, portanto, professores. Por outro lado, o autor também aponta a necessidade de contextualização das aprendizagens, a fim de que o diálogo com o mundo real nos impeça de sermos meros propagadores de informações sem compromisso com a verdade ou a transformação efetiva da realidade.

O perigo da prática pedagógica e da pesquisa em relação a ela estaria, então, na discussão infinita sobre as formas de estudar, incorporar novas ferramentas tecnológicas ou incorporar novas técnicas neste processo, algo que tem particularmente tomado muito tempo e exigido grande energia dos professores, especialmente quando ocorreu a pandemia. Essa discussão obviamente é importante e tem garantido a sobrevivência da escola em tempos de distanciamento (durante a pandemia de Covid-19), entretanto, mais fundamental seria nos questionarmos sobre os conteúdos da educação e para onde têm nos levado as escolhas que têm sido feitas por professores, estudantes, autoridades públicas e gestores.

### 3.2 Participantes da Pesquisa e estrutura geral do curso de formação

Participaram da pesquisa 60 professores responsáveis, entre outras atividades, por ensinar a disciplina de história no ensino fundamental (do 1º ao 9º Ano), bem como 750 estudantes do ensino fundamental matriculados em duas escolas privadas da região de Campinas.

A Escola denominado de nº “I” foi fundada há cerca de seis décadas por uma congregação religiosa internacional e, portanto, mantém um vínculo afetivo com diversas outras escolas no Brasil e no mundo. O colégio mantém uma grande quantidade de atividades pastorais, as quais procuram atender e servir, não apenas a comunidade do colégio, mas outras instituições e grupos carentes na cidade de Campinas. Os valores da instituição são amplamente divulgados, estudados e desenvolvidos entre os estudantes e demais profissionais que atuam no colégio. Sua atual sede, de 90.000m², localiza-se num distrito privilegiado da cidade, cercado por condomínios de alto padrão. Destaca-se o fato de que a escola, embora seja privada, possuir um alto número de alunos bolsistas, provenientes de comunidades carentes. Dentro de seu programa social, o colégio oferece um Ensino Técnico com bolsas de 50% a 100%. Aos seus alunos regulares são oferecidos cursos do Ensino Infantil ao Ensino Médio, além de uma ampla possibilidade de formação complementar, a qual envolve mais de 30 modalidades nas áreas de arte, esporte, música, dança e tecnologia.

A Escola denominada de nº “II” foi fundada por imigrantes alemães em 1863, preocupados em manter os vínculos culturais com sua pátria de origem, possui uma longa trajetória de formação de estudantes no município de Campinas. Sua atual sede é composta, entre outros elementos, por parques, biblioteca, refeitório, cantina, laboratórios, quadras poliesportivas, as quais ocupam uma área total de 36.000m². O colégio atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio e localiza-se próxima a duas grandes e renomadas universidades do estado de São Paulo, o que faz da instituição uma comunidade bastante procurada por filhos de professores universitários. A instituição também oferece uma ampla gama de atividades extracurriculares, como o ensino de línguas (tendo como destaque, o alemão), atividades esportivas, artísticas e tecnológicas. Sua identidade não é confessional, e sua gestão é realizada por meio de associação de pais, eleitos democraticamente por aqueles que possuem filhos matriculados no colégio.

Inicialmente foram contatados os diretores das escolas para esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa e posterior solicitação da autorização para realização da mesma (Anexos 1 e 2). Após a autorização foi encaminhado, em um primeiro momento, um convite aos professores, aos quais foi feita a proposta de participação em curso de formação continuada. Foi solicitado, nesse momento, que assinassem o Termo de Consentimento (Apêndice 1 e 2). Para realizar o convite aos alunos foi enviada uma comunicação aos pais e alunos, em comum acordo com a gestão da escola, esclarecendo os objetivos e solicitando a assinatura do Termo de Consentimento (Apêndice 3) e do Termo de Assentimento (Apêndice 4). Nesse momento também foram solicitados que os participantes assinassem o Termo de Consentimento Para Tratamento de Dados Pessoais (Anexo 3)

A proposta de participação no processo de formação foi oferecida nas duas escolas a um grupo de sessenta professores, os quais poderiam escolher participar ou não da sequência de atividades. Os procedimentos foram organizados na seguinte ordem:

- Aplicação de um questionário para o Grupo Controle e Grupo Experimental sobre a sua formação acadêmica e experiência profissional, o qual teve a duração de 10 minutos (Apêndice 5).

- Aplicação de um questionário para o Grupo Controle e Grupo Experimental sobre seus conhecimentos prévios em relação ao ensino de história e a BNCC, bem como a respeito das estratégias autorregulatórias, com a intenção de identificar os fatores que prejudicam ou favorecem a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento de habilidades e competências propostas pela BNCC para a disciplina de história no Ensino Fundamental, com duração prevista de 30 minutos. (Apêndice 6)

- Participação de 15 encontros de formação - Grupo Experimental -, os quais tiveram a duração de 90 minutos, totalizando 1350 minutos (Apêndice 7). No colégio 1, nove destes encontros foram presenciais e voltados para a formação teórica e os outros seis encontros foram realizados de forma remota a partir do aplicativo Microsoft TEAMS. No colégio 2 apenas o primeiro dos encontros ocorreu de forma presencial. Os participantes solicitaram, por questões logísticas, que todas as atividades ocorressem de forma remota.

- Ao final de cada encontro de formação, foi solicitado a escrita de um breve relato, com um tempo de produção estimado em 10 minutos, totalizando 150 minutos (Apêndice 8).

- Após os quinze encontros, foram realizadas dez entrevistas com docentes do Grupo Experimental selecionadas de acordo com dois critérios: i) envolvimento nas atividades propostas ao longo do curso, e ii) criação de atividades relacionadas ao ensino de história. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador e previamente agendadas, realizadas de maneira remota e com duração média de 40 minutos. Foram propostas questões diretivas (fechadas) e não diretivas (abertas) a fim de que fosse possível direcionar as perguntas de acordo com cada fala, potencializando as informações oferecidas e garantindo maior aprofundamento em cada questão (Gaskell, 2008) (Apêndice 9).

- Acompanhamento dos professores - Grupo Experimental e Grupo Controle - na aplicação dos instrumentos destinados aos alunos, aplicados em dois momentos durante o ano e que tiveram a duração de 50 minutos cada (Anexos 4, 5, 6 e 7). Ressalta-se que foram considerados aptos a participar da pesquisa somente os alunos com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais.

A estrutura do curso de formação, nas duas escolas, foi dividida em dois tipos de encontro: nove encontros teóricos, denominados de “Formação Geral” e seis encontros para produção coletiva de intervenções a partir da teoria estudada, o qual nomeamos de “Produção Específica”.

Nos colégios I e II os professores de “Ensino Fundamental – Anos iniciais” possuem uma grade horária de Ciências Humanas equivalente a três aulas semanais, o que corresponde a cerca de 10% da grade horária total dos estudantes. Vale a pena ressaltar que essa carga horária precisa ser dividida entre os objetos de conhecimento específicos de história e de geografia, o que reduz o tempo disponível para o trabalho específico com história para cerca de 5% da grade total, algo como 60 minutos semanais. A escolha por este segmento justificou-se pelo fato de que todos os professores desse segmento ministram aulas de história, o que potencializou a coleta de informações sobre o impacto da formação oferecida sobre a disciplina, pois todos os participantes ministravam aulas desta disciplina em algum momento da semana.

Quanto ao “Ensino Fundamental – Anos Finais”, a carga horária apresenta uma pequena variação. No colégio 1, a carga horária das aulas de história é de duas aulas

semanais de 60 minutos e, no colégio 2, a carga horária é de três aulas semanais de 45 minutos. Apenas uma professora, responsável pelo ensino de história do “Ensino fundamental - Anos Finais” do colégio 2 participou da formação. A professora deste segmento que atuava no colégio 1 aplicou questionários com seus alunos, para que esses dados pudessem servir como “Grupo Controle”.

Como a adesão ao curso de formação oferecido foi voluntária, esperávamos que cerca de 50% dos professores convidados aceitassem participar da formação, totalizando trinta participantes nos Grupos Experimentais 1 e 2 (quinze em cada escola). Os outros trinta professores, os quais não decidissem, por qualquer razão, não participar do curso de formação, poderiam, eventualmente - e se assim concordassem - poderiam ser incorporados aos Grupos Controle 1 e 2. Eles deveriam então responder a dois questionários: a) sobre formação acadêmica e experiência profissional (com duração de 10 minutos); b) sobre conhecimentos em relação ao ensino de história e BNCC e as estratégias autorregulatórias (com duração de 15 minutos); e atuariam no acompanhamento da aplicação dos instrumentos destinados aos alunos, em três momentos ao longo do ano (com duração de 30 minutos cada). Ressalta-se que estariam aptos a participar da pesquisa somente os alunos que apresentassem o TALE assinado e o TCLE assinado pelos pais.

Na prática, professores que não aceitaram participar do curso de formação também acabaram não participando da coleta de dados. Acreditamos que o não envolvimento com a atividade de formação promoveu um esvaziamento do sentido na aplicação dos formulários, os quais exigiram grande esforço logístico por conta da idade dos alunos e da necessidade de aprovação dos pais. Além disso, o excesso de atribuições escolares representa um entrave à participação dos educadores em coletas de dados, as quais nem sempre têm sua utilidade prática visível.

Após serem informados dos objetivos da pesquisa, 50 professores do colégio 1 e 10 professores do colégio 2 aceitaram voluntariamente participar do curso de formação. Acreditamos que a maior participação de educadores do colégio 1 justifica-se pelo fato de que os gestores desta escola decidiram apresentar a formação oferecida como o projeto oficial de formação do colégio no ano de 2022, enquanto, no colégio 2, outras formações foram oferecidas ao longo do ano, e os professores acabaram escolhendo participar de outras propostas disponíveis.

Os professores receberam, no primeiro encontro, um cronograma com os detalhes de cada um dos quinze encontros que lhes seria oferecido. Embora a

participação na coleta de dados não fosse obrigatória, os participantes foram informados que a emissão de certificados em relação ao Curso de Formação estaria vinculada à participação, no mínimo, em 70% dos encontros, bem como a entrega das tarefas e formulários solicitados. Com exceção de dois casos, os educadores que iniciaram a formação concluíram a proposta de acordo com os critérios. Os participantes do grupo controle foram informados sobre a possibilidade de preencherem alguns instrumentos de coleta de dados durante a pesquisa, no decorrer de 2022, mas, conforme anunciado, isso acabou não se tornando viável.

Nas duas escolas os encontros ocorreram quinzenalmente durante os horários de reuniões pedagógicas ou em horários extra, de acordo com a disponibilidade de agenda oferecida pelas respectivas coordenações pedagógicas. O curso de formação foi oferecido apenas aos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

Os professores do colégio 1 que aceitaram participar do curso de formação e da pesquisa foram integrados ao “Grupo Experimental 1”. Os professores do colégio 2 que aceitaram participar do curso de formação e da pesquisa foram integrados ao “Grupo Experimental 2”. Aos professores que não aceitaram participar da formação foi realizado um convite para que pudessem integrar o “Grupo Controle 1” (no colégio 1) e o “Grupo Controle 2” (no colégio 2). De forma esquemática, os grupos foram organizados da seguinte forma:

**Quadro 1** - Organização da formação e coleta de dados.

| Colégio          | Grupo Experimental                                                                                                                                                                                    | Grupo Controle                                                                                                                                                         |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Critério</b>  | Professores que aceitaram participar da formação e da pesquisa                                                                                                                                        | Professores que não aceitaram participar da formação, mas aceitaram participar da pesquisa                                                                             |
| <b>Colégio 1</b> | Professores que ministravam aulas de história ou realizavam atividades integradas à disciplina de História e que participaram do curso de formação<br>50 professores<br><b>“Grupo Experimental 1”</b> | Professores que ministravam aulas de história, mas não realizaram o curso de formação<br>1 professor<br><b>“Grupo Controle 1”</b>                                      |
| <b>Colégio 2</b> | Professores que ministravam aula de história ou realizavam atividades integradas à disciplina de História<br>10 professores<br><b>“Grupo Experimental 2”</b>                                          | Professores que ministravam aula de história ou realizavam atividades integradas à disciplina de História:<br>0 professores <sup>14</sup><br><b>“Grupo Controle 2”</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

<sup>14</sup> A intenção inicial de coleta informações com professores não participantes do curso não foi possível por uma série de fatores.

Os professores envolvidos no Curso de Formação tiveram a oportunidade de aprender estratégias autorregulatórias, foram convidados a participar de debates e a criar atividades que envolvessem essas estratégias na promoção das habilidades e competências previstas na BNCC para suas respectivas disciplinas. Os encontros para a Produção Específica foram reservados para a produção específica na disciplina de história, ou para a criação de sequências didáticas e estratégias que envolviam conteúdos de História e outras disciplinas.

Os profissionais convidados a participar dos cursos de formação ministravam aulas a 750 alunos, matriculados do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. A intenção inicial era formar dois grupos controle, um em cada escola. Eles não participariam da formação, mas estavam dispostos a colaborar com a coleta de dados aos seus estudantes e permitiriam a comparação de respostas com os grupos experimentais. No entanto, por motivos que fugiram ao controle do pesquisador, a coleta de dados no colégio 2 não se concretizou no grupo controle.

Todas as informações e materiais referentes ao curso foram disponibilizados em plataformas digitais. Sobre os materiais utilizados para as atividades de intervenção, foram disponibilizados artigos, trechos de livros, palestras e videoaulas que abordavam os principais conceitos da autorregulação.

Além disso, buscamos utilizar trechos de narrativas sobre situações que envolviam o processo de ensino e de aprendizagem, inspiradas na produção do professor Rosário (2004), com a intenção de criar laços de proximidade entre as experiências docentes e a ficção, devidamente alicerçadas em dois pilares: a modelação e a narrativa.

Uma tarefa prévia foi disponibilizada uma semana antes de cada encontro, a fim de potencializar as discussões e garantir um maior aprofundamento das temáticas a serem abordadas.

O primeiro módulo do curso propôs uma análise de três estratégias cognitivas: leitura e seleção de trechos, a elaboração de resumos e criação de mapas conceituais. O segundo módulo propôs a apresentação de estratégias metacognitivas a partir do modelo PLEA, além da Procrastinação e do Trabalho em Grupos. As estratégias emocionais foram apresentadas em um encontro específico, mas estavam indiretamente relacionadas à toda a proposta de formação.

A seguir, apresentamos o cronograma detalhado da formação oferecida nas duas Escolas:

**Quadro 2 - Cronograma da formação.**

| <b>Cronograma do Curso de Formação (2022)</b>                                                           | <b>Meses</b> |            |            |            |            |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>MESES</b>                                                                                            | <b>JUL</b>   | <b>AGO</b> | <b>SET</b> | <b>OUT</b> | <b>NOV</b> | <b>DEZ</b> |
| 1º Encontro: Apresentação da Proposta                                                                   | X            |            |            |            |            |            |
| 2º Encontro: Estratégia Cognitiva – Leitura e seleção de trechos                                        | X            |            |            |            |            |            |
| 3º Encontro: Produção coletiva de atividade (Leitura)                                                   | X            |            |            |            |            |            |
| 4º Encontro: Estratégica cognitiva - Resumo                                                             |              | X          |            |            |            |            |
| 5º Encontro: Produção de atividade (Resumo)                                                             |              | X          |            |            |            |            |
| 6º Encontro: Estratégia cognitiva - Mapa Conceitual                                                     |              | X          |            |            |            |            |
| 7º Encontro: Produção de atividade (Mapa Conceitual)                                                    |              |            | X          |            |            |            |
| 8º Encontro: Estratégia Metacognitiva – Planejamento                                                    |              |            | X          |            |            |            |
| 9º Encontro: Estratégia Metacognitiva - Execução e Avaliação                                            |              |            | X          |            |            |            |
| 10º Encontro: Produção de atividade (Planejamento, Execução e Avaliação)                                |              |            |            | X          |            |            |
| 11º Encontro: Estratégia Metacognitiva - Crenças de Autoeficácia, Tarefa e Feedback                     |              |            |            | X          |            |            |
| 12º Encontro: Produção de atividade - (Execução, Avaliação, Crenças de Autoeficácia, Tarefa e Feedback) |              |            |            | X          |            |            |
| 13º Encontro: Estratégia metacognitiva - Autorregulação das emoções e da motivação                      |              |            |            |            | X          |            |
| 14º Encontro: Produção de atividade (Autorregulação das Emoções e motivação)                            |              |            |            |            | X          |            |
| 15º Encontro: Estratégia metacognitiva - Interação Social e Trabalhos em Grupo                          |              |            |            |            | X          |            |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).



Para os alunos estavam previstas a aplicação dos seguintes instrumentos: “Inventário de processos de Estudo - IPE” (Anexo 4), “Questionário de estratégias de Controlo Volitivo – QECV” (Anexo 5), “Escala de Autorrelato: Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA” (Anexo 6) e “Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental - EAVAP-EF” (Anexo 7), que seriam aplicados antes, durante e após a formação continuada.

Devido a uma série de dificuldades logísticas, à resistência de alguns professores e a obstáculos criados por algumas famílias, optamos em aplicar apenas dois instrumentos de coleta de dados com as crianças: a IPAA (Anexo 6) foi unida à EAVAP-EF (Anexo 7) criando um único questionário, com 42 questões.

A aplicação dos instrumentos foi feita em sala de aula por meio da plataforma *Microsoft Forms*, em cada um dos momentos, e teve a duração aproximada de 50 minutos. Dado o grande número de estudantes, a aplicação foi realizada em parceria com o docente responsável pelo grupo de estudantes. Os alunos que não quiseram participar da pesquisa poderiam realizar uma atividade organizada pelo docente de acordo com a organização curricular da série. No entanto, não tivemos alunos se recusando a responder os formulários.

A aplicação dos instrumentos, no entanto, apresentou duas grandes dificuldades, uma de cunho pedagógico e a outra, de teor político. Uma parte dos docentes envolvidos na coleta de dados considerou o tempo de coleta de dados muito extenso, e criou certa dificuldade para o agendamento e realização das aplicações, justificando a necessidade de estar em dia com o planejamento escolar. O segundo problema esteve relacionado à desconfiança de algumas famílias em relação à coleta de dados, tremendo tratar-se de uma proposta com viés político ou ideológico. Vale lembrar que o ano de 2022 foi marcado por uma intensa polarização política durante o processo eleitoral, bem como por notícias falsas e atos de violência em relação às escolhas políticas. Alguns participantes foram questionados por famílias neste processo e obstáculos foram criados no intuito de dificultar o agendamento das atividades e a coleta de dados.

Nossa expectativa era, além de fornecer dados que pudessem confrontar nossas hipóteses, ajudar os estudantes a tomarem consciência de suas práticas em relação aos temas abordados, pois, ao serem questionados em relação às suas práticas de planejamento de estudo, realização e avaliação das práticas, tomam consciência sobre a necessidade de organizar cada uma dessas práticas.

Nossa intenção inicial era realizar uma comparação entre o pré-teste e o pós-teste dos instrumentos respondidos pelos alunos das salas dos professores do Grupo Experimental (os quais participaram da formação) e do Grupo Controle (os quais não participaram da formação) nos seguintes critérios: Conhecimento de estratégias de aprendizagem; Procrastinação acadêmica; Instrumentalidade; Processos da autorregulação da aprendizagem.

Para o grupo de docentes, o critério inicial de inclusão dos participantes era o de ser professor atuante nas instituições pesquisadas e terem assinado o TCLE. Para os alunos a participação esteve condicionada à assinatura do TCLE pelos responsáveis e do Termo de Assentimento pelo aluno.

Como resultado geral, foram coletadas 1506 respostas, divididas em três grandes grupos que se repetiram nas escolas (4<sup>os</sup>, 5<sup>os</sup> e 6<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental). Os números gerais podem ser verificados na tabela a seguir:

**Tabela 1** - Estudantes que responderam ao questionário.

| Colégio/ Aplicação         | Aplicação 1 | Aplicação 2 | Aplicação 3 | Legenda                                                                |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>Colégio 1<br/>4ºAno</b> | 141         | 137         | 25          | Participante do curso                                                  |
| <b>Colégio 1<br/>5ºAno</b> | 162         | 162         | 55          | Participante do curso                                                  |
| <b>Colégio 1<br/>6ºAno</b> | 161         | 154         | 111         | Grupo Controle<br>(Professor não participante<br>do curso de formação) |
| <b>TOTAL</b>               | 464         | 453         | 191         |                                                                        |
|                            |             |             |             |                                                                        |
| <b>Colégio 2<br/>4ºAno</b> | 46          | 27          | X           | Participante do curso                                                  |
| <b>Colégio 2<br/>5ºAno</b> | 121         | 39          | X           | Participante do curso                                                  |
| <b>Colégio 2<br/>6ºAno</b> | 112         | 53          | X           | Participante do curso                                                  |
| <b>TOTAL</b>               | 279         | 119         | 0           |                                                                        |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

É importante ressaltar o fato de que uma série de dificuldades operacionais foram identificadas durante a aplicação 3 no colégio 2. Entendemos, em conversa com os gestores e professores que apoiavam a pesquisa naquele momento, não ser mais possível executar a proposta conforme previsto inicialmente. A estratégia foi

reajustada de acordo com as possibilidades oferecidas, e nossas análises tiveram de lidar com este imprevisto.

### **3.3 Instrumentos de Pesquisa**

Para a coleta de dados nesta pesquisa foram utilizados seis instrumentos distintos. A fim de garantir que as informações não se perdessem, todos foram realizados em plataformas digitais já descritas anteriormente.

A aplicação de alguns instrumentos previstos anteriormente não foi possível por uma série de fatores relacionados a um complexo conjunto de fatores. O retorno ao ensino presencial, após dois anos de pandemia, sobrecarregou as atribuições dos profissionais nas escolas, pois lacunas de aprendizagem precisavam ser preenchidas e as dificuldades de adaptação das crianças tornou o processo muito complexo. Além disso, conforme mencionamos, o contexto político em que a pesquisa foi realizada (Eleições presidenciais de 2022) também se tornou um fator complicador, na medida em que questionamentos sobre a pesquisa demonstraram mais uma preocupação com possíveis “ideologias perigosas” do que, efetivamente, sobre os processos metodológicos previstos. Além disso, a partir de orientação dos gestores do colégio e diante de um grande número de tarefas acumuladas a serem realizadas pelos professores, não foi possível utilizar todas as datas e horários da grade horária para a aplicação dos questionários pelas crianças.

#### **Instrumento 1:**

O primeiro questionário aplicado aos professores participantes do curso foi o questionário sobre dados pessoais e acadêmicos (Apêndice 5). Esse questionário visava coletar dados sobre a formação acadêmica e profissional dos profissionais participantes do curso de formação e da coleta de dados.

Todos os participantes eram formados em pedagogia. O grupo era predominantemente composto por mulheres. Cerca de 70% eram professoras polivalentes e 30% professoras especialistas (em línguas estrangeiras, artes ou educação física).

#### Instrumento 2:

O questionário 2, denominado “Impressões sobre o Ensino de história e a BNCC” (Apêndice 6) tinha como objetivo reunir as impressões gerais dos profissionais envolvidos no curso de formação e na coleta de dados sobre a BNCC e o ensino de história.

De maneira geral, as professoras compreendem que a BNCC representou um ganho ao definir exatamente o que deve ser abordado em cada ano do Ensino Fundamental na disciplina de história. No entanto, percebemos que a compreensão dos termos “habilidades” e “competências” não é precisa e eles tendem a gerar dúvidas em relação à produção de sequências didáticas para a disciplina.

Percebemos também que a expectativa em relação à disciplina de história é bastante alta na BNCC, o que demandaria muitas horas de trabalho para a execução de todas as propostas. Como a prioridade do segmento acaba se voltando para as disciplinas de português e matemática, o trabalho com Ciências Humanas acaba se tornando secundário, um mero apêndice do trabalho no Ensino Fundamental - Anos iniciais. Notamos também que os conteúdos de história são bastante desafiadores para essa faixa etária, e ainda predomina - inclusive entre os pais - a percepção da disciplina como uma simples atividade de retenção de informação, de memorização.

#### Instrumento 3:

O terceiro instrumento foi aplicado em diferentes momentos da realização do curso, e foi denominado Relato sobre a Oficina Realizada (Apêndice 8). Os relatos foram reunidos, após a realização de cada encontro de formação, a fim de deixar registrado quais foram as impressões mais relevantes dos participantes em cada momento.

Esse instrumento revelou que, mesmo antes do término do curso, a possibilidade de aplicação prática das estratégias aprendidas por meio da infusão curricular serviu de evidência da aplicabilidade dos conceitos e reforçou no grupo de educadores o potencial do ensino dessas estratégias para o aprimoramento da aprendizagem.

#### Instrumento 4:

O quarto instrumento de coleta de dados constituiu-se no Roteiro para as entrevistas (Apêndice 9). A proposta deste instrumento era garantir um conjunto

semelhante de informações entre as contribuições dos diversos participantes. Como já declarado anteriormente, as entrevistas não ficaram restritas às perguntas elaboradas neste item, servindo o mesmo meramente como um ponto de partida para a discussão entre o pesquisador e os participantes.

Ao longo da entrevista algumas perguntas foram repetidas de modo a verificar se as informações e impressões dos participantes se confirmava, ou se havia uma preocupação apenas em atender às expectativas do entrevistador.

### **3.4 Procedimentos para a análise de dados**

Em relação aos questionários aplicados, estava prevista a realização de uma análise estatística a partir dos referenciais criados pelos instrumentos adotados. No entanto, após as considerações da banca de qualificação, esta tarefa ficou em segundo plano, e os materiais reservados para uma análise posterior.

Em relação às entrevistas, todo o material foi gravado e minuciosamente transcrito, conforme sugerido por Bardin (2020, p. 93): “devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”.

A análise das entrevistas buscou, por meio da identificação de coerência entre as diferentes perguntas de um mesmo entrevistado e da comparação de respostas entre as diferentes entrevistas, encontrar elementos capazes de oferecer respostas e conclusões sobre o potencial do ensino de estratégias autorregulatórias inspiradas na TSC para a aprendizagem de história no Ensino Fundamental.

## **4 DA TEORIA À PRÁTICA: ESTRATÉGIAS CONCRETAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA**

### **4.1 Proposta**

A intenção deste capítulo é oferecer um material que possa inspirar os interessados em oferecer um curso de aprimoramento profissional a professores em exercício, bem como revelar os limites e dificuldades encontradas em nossa trajetória. Em outras palavras, pretendemos dividir algumas de nossas estratégias e conclusões - bem como de nossas dúvidas e angústias -, e possibilitar uma contribuição àqueles que se aventurarem nesta tarefa.

Conforme anunciado anteriormente, o referencial teórico proposto nas intervenções, a TSC, embora possua centenas de trabalhos reconhecendo sua influência positiva no desempenho dos estudantes, não possui uma literatura sólida em relação à criação de cursos de aprimoramento de professores em exercício fundamentos em seus construtos. Esperamos, por meio desta descrição, oferecer alguma contribuição àqueles que buscam uma referência em relação a esta teoria.

Na intenção de descrever cuidadosa e detalhadamente a construção do curso de formação, dividimos este capítulo em três partes. Inicialmente discutimos a importância da construção de um calendário alinhado às responsabilidades escolares. Na sequência, abordamos as estratégias para a comunicação eficiente com os participantes. Por fim, detalhamos as escolhas em relação à temática dos encontros a partir de uma subdivisão temática (estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias emocionais).

Vale ressaltar que uma das questões e desafios centrais na construção de propostas de formação continuada a professores é a adequação da teoria à realidade prática dos docentes. Há um desejo, por parte dos profissionais, em encontrar respostas imediatas e eficientes para os desafios que carregam no dia a dia da sala de aula. Neste sentido, dividimos também algumas das nossas estratégias de abordagens teóricas a partir de pensadores contemporâneos, os quais facilitavam a contextualização dos problemas e garantiam, de diferentes formas, um diálogo direto com as angústias e o cotidiano escolar. Esta estratégia revelou-se bastante eficiente

para atrair a atenção dos profissionais e garantir um interesse nas alternativas sugeridas.

## **4.2 A construção do calendário**

O curso de formação de professores estruturou-se a partir da premissa que seria fundamental garantir intervalos pequenos entre as atividades e discussões, mesmo que isso significasse momentos mais breves de discussão. Os encontros prolongados aos finais de semana já tinham sido utilizados em momentos anteriores nas duas escolas onde o curso foi oferecido e um dos pedidos iniciais dos participantes foi evitar o uso de sábados e domingos neste tipo de formação, pois precisavam dedicar-se a outras atividades.

Essas duas variáveis geraram um desafio significativo na composição do calendário dos encontros, pois uma série de outras atividades já previstas na agenda escolar passaram a competir com a formação por nós oferecida. Após algumas reuniões com os gestores, foi possível encontrar algumas brechas no calendário e viabilizar a organização do curso.

Utilizamos como estratégia, no momento do convite aos professores, a apresentação de resultados promissores já documentados na literatura a respeito das estratégias de aprendizagem alicerçadas na TSC. Uma coleta prévia de informações e angústias também foi realizada com o corpo docente, e na reunião de apresentação da proposta também buscamos conectar as angústias indicadas a respeito da escola e demonstrar como a TSC poderia oferecer alternativas para a resolução destes problemas.

Cabe aqui ressaltar que o curso poderia ter deixado de existir se não houvesse uma contribuição significativa por parte das coordenações e direções de ambas as unidades escolares pesquisadas. Sem esta crença na potencialidade da formação, o curso não teria saído do papel. Portanto, para garantir o sucesso de uma formação continuada é imprescindível construir uma parceria sólida entre os organizadores das formações e a equipe gestora das escolas.

Coincidentemente, em ambos os casos, a proposta foi imediatamente acolhida e conseguimos viabilizar as formações. O discurso dos gestores no contexto da apresentação da proposta foi o de que as instituições estavam abertas às sugestões do corpo docente quanto às formações e superação das dificuldades, mas estas

propostas nem sempre são feitas e/ou sistematizadas, e por isso, não ocorreriam com tanta frequência.

Por inúmeras razões, infelizmente, há muitas vozes na escola dispostas a apontar críticas e defeitos das instituições, da atuação dos gestores, da postura das famílias ou do comportamento dos estudantes. Entretanto, raríssimas vezes existe a possibilidade de viabilização de um espaço dialogal e de confiança o suficiente para que sugestões e alternativas de transformação da realidade sejam colocadas em prática.

Ainda no processo de garantir a realização do curso, ao longo de quinze encontros, outra estratégia utilizada foi a construção do calendário com a participação ativa dos professores. A partir das datas sugeridas pela direção escolar, oferecemos um questionário prévio aos docentes a partir do qual seria possível fazer algumas escolhas em relação ao dia dos encontros (os quais poderiam ocorrer de segunda a sábado), bem como em relação aos horários possíveis para as atividades. Entendemos que, por mais limitadas que fossem as escolhas diante um complexo quebra cabeça a ser organizado, respeitar as sugestões dos participantes seria visto como um sinal de respeito e busca pela construção de um projeto coletivo, o que foi confirmado a partir das avaliações e comentários produzidas ao final do curso.

Conforme mencionado, formações anteriores realizadas nos dois colégios revelaram uma opinião negativa dos educadores em relação às formações com encontros muitos longos – alguns tinham cerca de 6 horas de duração-, além de um desejo especial por evitarmos os finais de semana para a realização das atividades. Sabemos que algumas das formações oferecidas aos docentes consistem em imersões concentradas em pequenos períodos, o que facilita a construção do calendário e a participação dos profissionais, especialmente quando precisam viajar. Mas, em nosso caso, a preocupação dos envolvidos com responsabilidades em relação às demandas do trabalho ou dos compromissos familiares e o desenho da formação nos levaram a manter os encontros em dias de semana.

Cabe aqui outra menção positiva à contribuição oferecidas pelos coordenadores pedagógicos de ambas as escolas. No colégio número 1, a coordenação pedagógica optou por compensar a dedicação dos participantes envolvidos no curso alterando, em diversos momentos, a data das reuniões oficiais para outras semanas, o que garantia um único compromisso na semana do curso e, obviamente, fortalecia o número de professores presentes na formação. No colégio 2,



embora não houvesse uma compensação formal pela dedicação, um grupo de professores manteve o compromisso de participar de todos os quinze encontros, contribuindo inclusive com a coleta de dados.

### **4.3 A comunicação com os professores**

Em relação à comunicação com os professores, optamos por utilizar as ferramentas oficiais das instituições. As plataformas apresentaram o máximo de informações prévias possível, sem exagerar na quantidade de recados enviados ao longo da formação. Evitamos, igualmente, o uso de ferramentas que poderiam gerar algum tipo de excesso de mensagens e, conseqüentemente, um incômodo aos professores.

A construção de um ambiente virtual de aprendizagem facilitou a disponibilização de um conjunto de textos digitalizados sobre a Autorregulação da Aprendizagem e a TSC, as quais foram a base teórica para os encontros de formação. Fizemos questão de assinalar no título do texto qual encontro cada material estaria relacionado, pois acreditávamos que isso poderia servir de inspiração aos docentes desejosos de se aprofundar nas temáticas de um encontro específico. Este cuidado também se confirmou no processo de avaliação.

A seguir, oferecemos um modelo utilizado para efetivar a comunicação com os(as) professores(as) que participaram da formação; no caso, tratou-se de uma ferramenta utilizada para oferecimento de uma bibliografia suplementar à citada ao longo das atividades:

**Figura 6** - Ferramenta utilizada para o oferecimento de Bibliografia Complementar.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

É fundamental ressaltar que o curso foi oferecido enquanto ainda estávamos sob as medidas restritivas impostas pela pandemia de Covid-19. Os encontros ocorreram ao longo de 2022, e a pandemia encerrou-se oficialmente apenas em maio de 2023<sup>15</sup>. Tal situação obrigava-nos a redobrar o cuidado em relação ao contágio e, sempre que possível, oferecer formações online. No colégio 2, inclusive, a opção por encontros totalmente remotos obedecia às exigências daquele contexto, bem como à solicitação dos participantes.

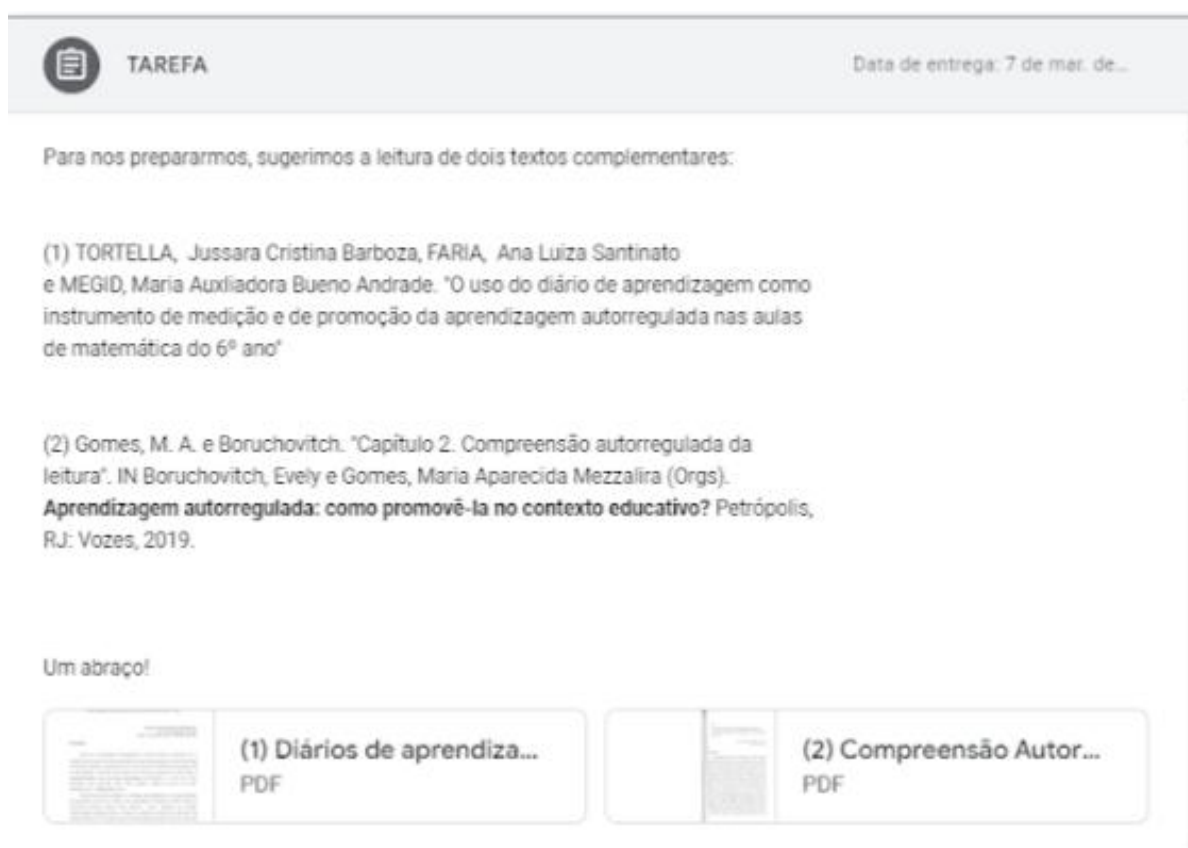
O calendário completo, com descrição e data de todos os encontros, foi disponibilizado antes do curso ter início, a fim de que todos pudessem se programar para não serem surpreendidos. Nas primeiras conversas com os interessados em participar do curso, identificamos como um ponto de avaliação negativa nas formações anteriores a incerteza em relação aos detalhes do curso, o que por vezes

<sup>15</sup> "Chefe da Organização Mundial da Saúde declara o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde global" (Sardenberg; Buogo, 2023).

lhes parecia excesso de improviso e desorganização. Por vezes, os professores recebem formações em que os calendários são incertos, sofrem muitas alterações ou as temáticas das atividades são desconhecidas, o que dificulta a participação mais consciente e autônoma dos professores no processo de formação.

As tarefas sugeridas previamente consistiam na leitura de trechos de livros ou artigos disponibilizados em formato digital. As ferramentas de comunicação eram sincronizadas com a agenda escolar dos docentes e a comunicação cotidiana ficava bastante simplificada. Um exemplo de tarefa pode ser visto a seguir:

**Figura 7 - Exemplo de Tarefa Prévia solicitada.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A coerência em relação à exigência de realização de uma tarefa e à sua efetiva utilização durante o momento de formação foi buscada em cada encontro. Buscamos evitar que não houvesse tempo suficiente para a retomada e discussão dos textos de preparação, o que poderia gerar frustração nos docentes interessados em compartilhar suas impressões sobre os textos.

#### 4.4 A estruturação dos encontros teóricos e práticos

Nas primeiras sondagens sobre os formatos e temas que mais interessavam aos docentes em relação à TSC e a Autorregulação da Aprendizagem, a principal preocupação identificada foi a de que o curso deveria ter momentos “voltados à prática” e as propostas não deveriam ser “totalmente teóricos”.

A aversão aos encontros teóricos é um fenômeno complexo e não temos a pretensão de esgotar esta discussão plenamente. No entanto, evitamos simplificar essa questão e, a cada encontro, procuramos ouvir os docentes para compreender como essa angústia nasce e de que forma poderíamos garantir uma conexão adequada entre teoria e prática.

Antes do primeiro encontro, ainda quando o curso estava em processo de elaboração, propusemos um formulário e uma de suas perguntas questionava os docentes a respeito de suas expectativas com o curso, oferecendo espaço para que apresentassem sugestões. A respeito da pergunta “Qual é a sua expectativa em relação ao curso?”, percebemos um padrão nas respostas:

*“Aprender bastante e colocar em **prática**”*  
*“Obter novos conhecimentos para poder aprimorar minha **prática** pedagógica.”*  
*“Aprimorar minha **prática** pedagógica.”*  
*“Enriquecer a **prática** e meu aprendizado.”*  
*“Aprender algo que possa ajudar meu aluno na rotina de estudos”*  
*“Aperfeiçoar ainda mais nossa **prática** educacional.”*  
*“Ampliar meus conhecimentos e **prática** de trabalho”*  
*“Poder melhorar nossa **prática** na sala de aula.*  
 (Exemplos de Respostas ao Formulário número 1, grifos nossos).

A maior parte das respostas anuncia o desejo de uma aplicação prática da formação, sem a qual a mesma não teria sentido para eles. Acreditamos que esse é um dos elementos primordiais a serem considerados quando uma formação é proposta a educadores em exercício. Não acreditamos tratar-se de um desprezo à teoria, mas talvez essa imagem revele a angústia dos docentes em relação a uma série de atividades incapazes de dialogar com suas realidades cotidianas.

Assim, a fim de enfatizar nosso compromisso com a prática pedagógica e reforçar a importância da teoria na reflexão e construção de ações relevantes, decidimos elaborar um cronograma propondo encontros alternados de formação teórica e de construção prática de propostas. As temáticas seriam iniciadas a partir de

discussões teóricas e, em seguida, seria reservado um encontro para aprofundamento das discussões e para a elaboração de sequências didáticas a partir dos objetos de conhecimento debatidos.

No caso do colégio 1, onde o grupo de participantes era muito grande, o encontro para produção e reflexão também se tornou um espaço de troca de impressões em pequenos grupos (com uma média de 10 pessoas), na medida em que foi proposta uma divisão dos participantes em cinco grupos distintos.

Cabe ressaltar, por fim, que a divisão em blocos temáticos tinha a intenção de cristalizar as estratégias utilizadas no ciclo proposta pela teoria da autorregulação da aprendizagem apresentada no capítulo 2. Assim, a formação teve início com as estratégias cognitivas, e na sequência, foram trabalhadas as estratégias metacognitivas e emocionais.

#### **4.5 Primeiro Bloco: Estratégias Cognitivas**

Nossa aposta inicial era ampliar o conhecimento dos participantes sobre a necessidade de utilizarmos estratégias cognitivas eficazes no processo de aprendizagem.

Por mais óbvio que possa parecer a utilização de estratégias cognitivas no processo de aprendizagem, ações como a leitura, a elaboração de resumos e a construção de mapas conceituais nem sempre estudantes (ou professores) foram ensinados como fazê-los de forma eficiente a ponto de conseguir bons resultados de aprendizagem e mantendo o protagonismo nas produções e na aprendizagem. A escolha pela abordagem de estratégias cognitivas gerou certo desconforto em alguns participantes, como se estivéssemos sugerindo que eram incapazes de fazer tarefas (aparentemente) triviais.

A fim de reforçar o papel das estratégias cognitivas e sua função no modelo de aprendizagem autorregulada, optamos por um primeiro encontro teórico a fim de oferecer um panorama teórico sobre a autorregulação aos participantes. Partimos das premissas teóricas de Albert Bandura e buscamos desenvolver um raciocínio que nos levasse à aplicação destes princípios por Barry Zimmerman e Pedro Rosário. Intitulamos este primeiro momento de “Afinal, o que é Autorregulação da Aprendizagem?”.

Os slides construídos possuíam cores, fotografias e animações. A teoria sempre foi apresentada a partir de exemplos concretos, estratégia também bastante elogiada nos formulários de avaliação dos docentes. Vejamos um exemplo de slide utilizado no primeiro encontro:

**Figura 8** - Exemplo de slide utilizado no encontro 1.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Após apresentar uma minibiografia de Albert Bandura, focamos nossa reflexão em seu conceito de “Reciprocidade Triádica” e a aplicação deste na área da educação a partir das contribuições de Barry Zimmerman, o qual propôs a divisão nas três fases da autorregulação, previamente discutidas no capítulo 2 deste trabalho.

A fim de nos aproximarmos da realidade da sala de aula e da linguagem das crianças, fizemos a leitura de trechos da obra “As travessuras do amarelo”, do professor Pedro Rosário. O encontro encerrou-se com duas reflexões breves, porém bastante importantes. Nos esforçamos para esclarecer o que a autorregulação “NÃO” é, diferenciando-a de fórmulas mágicas de aprendizagem ou sucesso, e, também distinguindo-a de uma habilidade inata ou uma lista de ‘como fazer’, a qual ignoraria previamente as diferenças entre os indivíduos. O convite aos educadores participantes era uma superação dialética entre a “tirania da verdade absoluta” - a qual nos aprisiona em antigos dogmas e nos impede de enxergar novas possibilidades-, e

a “tirania da relatividade absoluta”, a qual se nega a enxergar que é possível aprimorar as práticas e a verdade.

O segundo encontro deste primeiro bloco teve como proposta a discussão do conceito de estratégias cognitivas e teve como foco central a leitura. Embora o tema parecesse extremamente básico e já dominado por toda a equipe de docentes, a intenção aqui era revelar como a leitura pode ser aprimorada se feita com intencionalidade e a partir de ferramentas de identificação e registro dos principais conceitos apresentados.

A tarefa prévia para este encontro consistia na leitura do caso fictício da professora Júlia, personagem criado por Roberta Azzi no capítulo "Desafios analíticos: Teoria Social Cognitiva no cotidiano" da obra "Introdução à Teoria Social Cognitiva" (Azzi, 2014). Através das dificuldades vividas pela jovem docente, um conjunto significativo de conceitos foi retomado: “Persuasão verbal negativa”, “Modelação”, “Agência Humana”, “Crenças de Autoeficácia”, “Estabelecimento de Objetivos”. Buscamos dar voz aos participantes e evitar uma exposição excessiva, sempre mantendo em mente que os envolvidos tinham trabalhado ao longo de todo o dia e tinham compromissos profissionais no dia seguinte (Os cursos foram ministrados às segundas e terças feiras no período da noite). A atividade despertou bastante interesse e garantiu forte mobilização pois muitas participantes identificaram-se com a personagem Júlia e a retomada dos conceitos apresentados no primeiro encontro ocorreu com sucesso.

Na sequência, foram apresentadas e discutidas as características das estratégias cognitivas, assim como suas diferenças e potencialidades. Os slides eram animados, e as conclusões eram apresentadas em sintonia com o raciocínio desenvolvido, evitando textos grandes em slides, os quais desviam a atenção da audiência. Essa simples medida parece garantir um fluxo de informações e aparentemente garante que todos se mantenham no mesmo ritmo de compreensão do slide. Vejamos mais um exemplo de slide a seguir, onde buscamos evitar um excesso de texto e tentamos organizar graficamente elementos da TSC:

**Figura 9** - Exemplo de Slide utilizado no encontro 2.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao final do encontro foi proposta a discussão sobre um trecho da obra “História da Leitura” de Alberto Manguel (1997), disponibilizado digitalmente com antecedência aos professores. A partir deste excerto, as diferentes finalidades da leitura e os variados modos de realizá-la foram novamente explorados, simulando com a equipe uma pequena atividade que nos ajudaria a tomar consciência das potencialidades da leitura, e assim oferecendo-lhes um formato de intervenção a ser adaptado e utilizado com as crianças.

Para o terceiro encontro, ainda no primeiro bloco, propusemos uma discussão a respeito da estratégia cognitiva da leitura. A intenção foi garantir um espaço para a resolução de dúvidas e aprofundamento teórico. O encontro também servia como momento de retomada dos conceitos centrais da TSC. Foram propostas estratégias a serem realizadas antes, durante e após as leituras a fim de tornar a leitura mais significativa e menos mecânica, mas sempre com o cuidado de não elevar as estratégias à categoria de uma cartilha rígida, ou de receitas a serem igualmente reproduzidas, mas sim garantir inspiração e a retomada dos conceitos centrais da teoria.

Em todos os encontros de produção os participantes eram lembrados que a proposta do curso era utilizar as estratégias estudadas pela TSC e aplicá-las no formato de ‘infusão curricular’, ou seja, não seria necessário criar uma atividade nova



para a inserção da estratégia, mas sim as utilizarmos em conteúdos já previstos nos planejamentos de cada ano. Foi sugerido que os planejamentos de curso fossem constantemente acessados e, se possível, poderíamos iniciar o encontro com sugestões prévias de aplicação das estratégias.

O encontro 4, construído ainda dentro do bloco das estratégias cognitivas, buscou discutir e colocar em prática algo que, para muitos educadores, é tratado como uma atividade inata: o resumo. Os docentes responsáveis por ministrar língua portuguesa costumam atribuir tarefas relacionadas a esta atividade e permitir que os estudantes tenham oportunidade de resumir histórias, livros e atividades. Nas ciências humanas e em outras áreas, no entanto, parte-se do princípio de que todos sabem resumir e que há apenas um meio de fazê-lo. Neste sentido, muitos acabam utilizando estratégias pouco eficazes e terminam por considerar o ato de resumir como ineficaz.

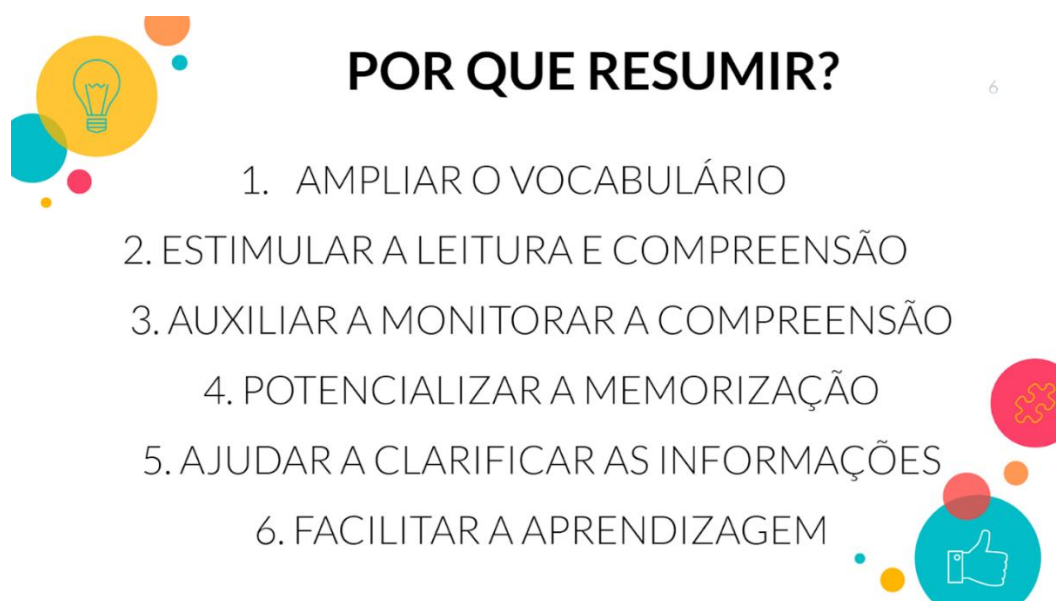
A estratégia para abordar um tema aparentemente tão simples foi utilizar o trailer de uma série exibida em uma plataforma de streaming, a qual estava no centro das atenções no momento em que o curso era ministrado. O assunto era polêmico e envolvia uma sequência de ações golpistas de um sujeito a partir de aplicativos de relacionamento. Após cerca de vinte minutos de exposição teórica sobre a elaboração de resumos, o auditório se transformou quando apresentamos a proposta de dinâmica envolvendo o assunto da moda. O trailer da série foi exibido e, em seguida, os participantes foram divididos em grupos e tiveram de resumir o assunto da série. No entanto, o que eles não sabiam é que cada grupo receberia a tarefa de resumir a partir de um ponto de vista diferente: um deveria ser o advogado do golpista, outra seria uma vítima, um deles um jornalista, e assim por diante.

Estratégias semelhantes a essa, as quais mesclavam momentos teóricos com a interação efetiva dos participantes em pequenos grupos se mostraram muito eficazes e capazes de envolver todo o auditório. A aplicação da teoria e das estratégias a temáticas próximas da realidade dos professores também nos parece fundamental para manter o interesse dos envolvidos. A parte teórica, embora essencial, nem sempre desperta interesse e mobilização em si de forma imediata, e essa conexão com a realidade torna-se fundamental.

A proposta do encontro 5 era colocar em prática os elementos incorporados a respeito do resumo, e foi denominada “Aprimorando a produção de resumos”. Buscamos tratar de repetir o que muitas vezes pode parecer óbvio. Curiosamente recebemos muitos feedbacks exatamente neste sentido, reconhecendo a simplicidade

das propostas, mas admitindo o grande potencial de transformação das mesmas, o que levou os participantes a perceber que não se faz necessário abandonar as práticas já incorporadas por cada um em sua trajetória. Entretanto, esta estratégia deixava claro que é sempre possível aprimorar uma prática existente, se estivermos a refletir sobre ela. Vejamos dois slides apresentando a parte teórica sobre a estratégia de resumos:

**Figura 10** - Exemplo de Slide utilizado nos encontros 4 e 5.

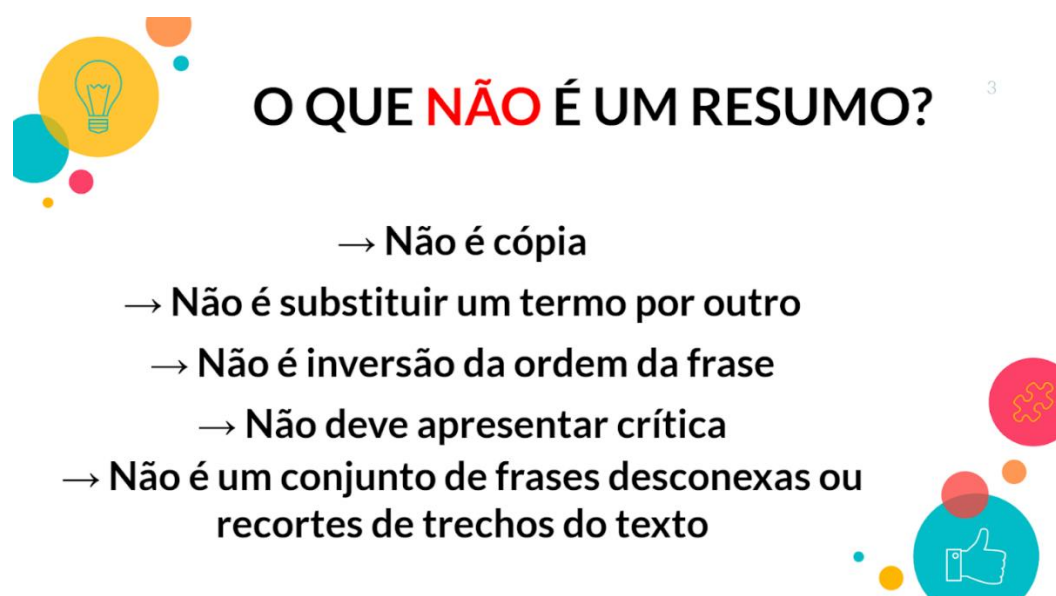


**POR QUE RESUMIR?**

1. AMPLIAR O VOCABULÁRIO
2. ESTIMULAR A LEITURA E COMPREENSÃO
3. AUXILIAR A MONITORAR A COMPREENSÃO
4. POTENCIALIZAR A MEMORIZAÇÃO
5. AJUDAR A CLARIFICAR AS INFORMAÇÕES
6. FACILITAR A APRENDIZAGEM

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

**Figura 11** - Exemplo de Slides utilizados nos encontros 4 e 5.



**O QUE NÃO É UM RESUMO?**

- Não é cópia
- Não é substituir um termo por outro
- Não é inversão da ordem da frase
- Não deve apresentar crítica
- Não é um conjunto de frases desconexas ou recortes de trechos do texto

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A tomada de consciência em relação à necessidade de tornar o estudante protagonista de seus atos e impedir uma repetição descontextualizada e mecânica de informações possivelmente foram as grandes contribuições deste encontro.

Para finalizar o primeiro bloco foi proposta uma intervenção a partir do uso de mapas conceituais. Essa escolha se justificava na medida em que os usos de representações gráficas por parte dos estudantes e professores é bastante comum, no entanto, a variedade de usos e formatos - bem como o desconhecimento em relação a algumas estruturas dos mapas -, podem comprometer uma utilização adequada da ferramenta escolhida.

No início deste encontro buscamos construir uma reflexão mais ampla sobre a educação, o papel do educador e o momento em que vivemos. Nossa aposta era que, ao discutirmos as dificuldades existentes em nossas realidades e conectarmos possíveis formas de responder a esses desafios às ferramentas inspiradas na TSC, conseguiríamos manter o grupo de educadores engajados e interessados nas contribuições do curso de formação. Recorremos também a trechos de filmes e documentários que permitiam uma abordagem sobre os formatos de educação existentes hoje e as tensões existentes na educação formal, as quais envolvem disciplina e desejo, liberdade e norma, escolhas pessoais e estruturas sociais, entre outros.

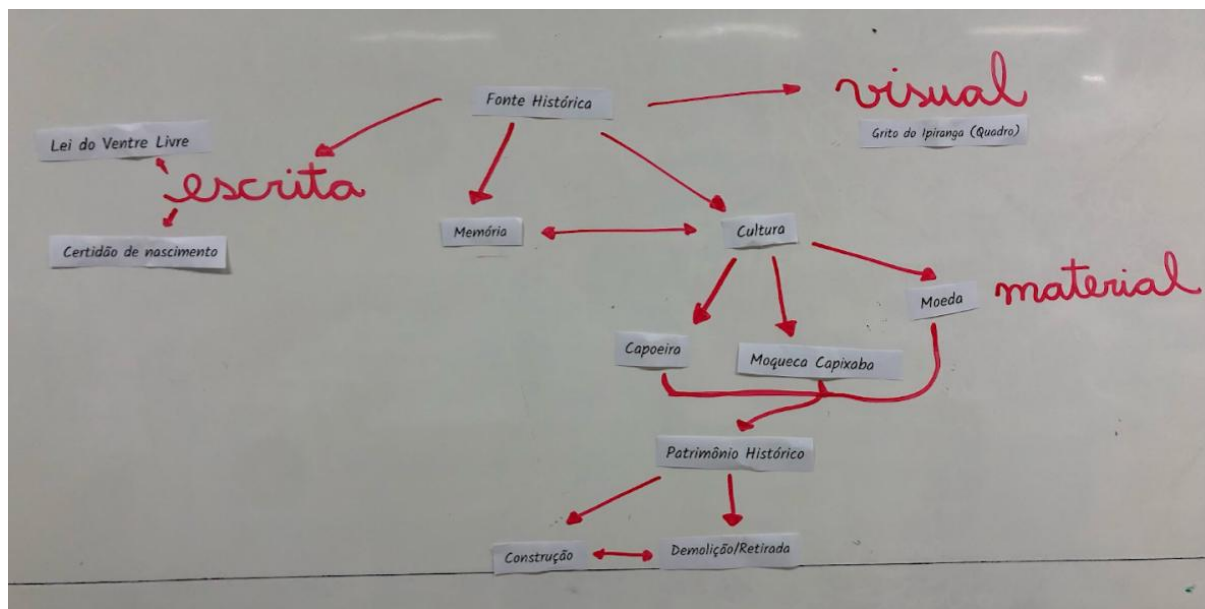
Para conectar esta discussão com a construção dos mapas conceituais, buscamos revelar sua relação com o processo de aprendizagem. No lugar de uma 'ferramenta cognitiva mágica', procuramos estabelecer os vínculos entre o que David Ausubel (2003) denominou de "Teoria da Aprendizagem Significativa", ou seja, de que o processo cognitivo ocorre por meio de relações com os elementos já existentes e incorporados pela experiência de cada um. Modelos de mapas conceituais foram apresentados e uma dinâmica sugerida propôs a criação de mapas temáticos pelos professores envolvidos.

A dinâmica deste encontro consistia na entrega de um conjunto de palavras a serem corretamente interrelacionadas por meio de proposições específicas. Havíamos percebido que, para muitos participantes, um mapa conceitual era apenas uma representação gráfica de algum conceito ou raciocínio. As conexões serviriam como uma forma de enriquecer essa representação. O resultado foi surpreendente, e a facilidade de visualização do raciocínio dos grupos serviu como prova de que a

ferramenta, aprimorada a partir de pequenas adaptações e ajustes, tem muito a contribuir na construção de sequências didáticas. Além disso, eventuais erros de conexão, por exemplo, são muito fáceis de serem percebidos em mapas conceituais, permitindo seu uso em processos de correção e feedback.

No exemplo acima podemos enxergar a dificuldade na construção de conexões em relação aos tipos de fontes existentes com o termo “cultura” e uma clareza sobre o significado de “patrimônio histórico” e “memória”. Observações e comentários coletivos das produções comprovaram o potencial desta ferramenta a qual, ao final do curso, foi uma das mais lembradas pelas participantes. Vejamos um exemplo de mapa conceitual produzido neste encontro:

**Figura 12** - Exemplo de Produção elaborada no encontro 7.



Fonte: Produzido coletivamente durante o encontro 7 no colégio 1 (2022).

O primeiro bloco foi concluído com uma atividade prática sobre os mapas conceituais. Optamos por retomar, nos minutos iniciais de cada encontro, os principais conceitos que fundamental a TSC e o modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman. Além disso, fazíamos um breve panorama do encontro anterior, como demonstra o slide a seguir:

**Figura 13** - Exemplo de Slide utilizado no encontro 6.

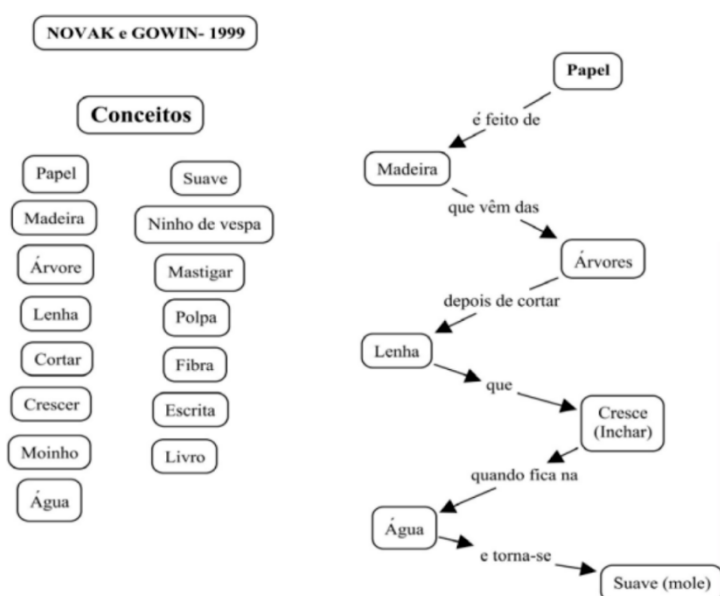
**Alguns usos de um Mapa Conceitual**

- \*Preparação para apresentações de trabalhos escritos ou orais
- \*Avaliação formativa: facilita a visualização do raciocínio do/a aluno(a)
- \*Exploração sobre os que os/as alunos(as) já sabem
- \*A partir de uma lista de conceitos, o/a estudante desenvolve e identifica seus conhecimentos e limitações sobre o tema

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Sempre tomando o cuidado de não transformar exemplos em modelos rígidos a serem mecanicamente seguidos, buscamos exemplificar bons e maus exemplos de mapas conceituais e mostrar como a produção pode mobilizar muitos conhecimentos e habilidades:

**Figura 14** - Exemplo de um mau mapa conceitual, utilizado no encontro 6.



**Figura 7** – Um mau mapa conceitual.

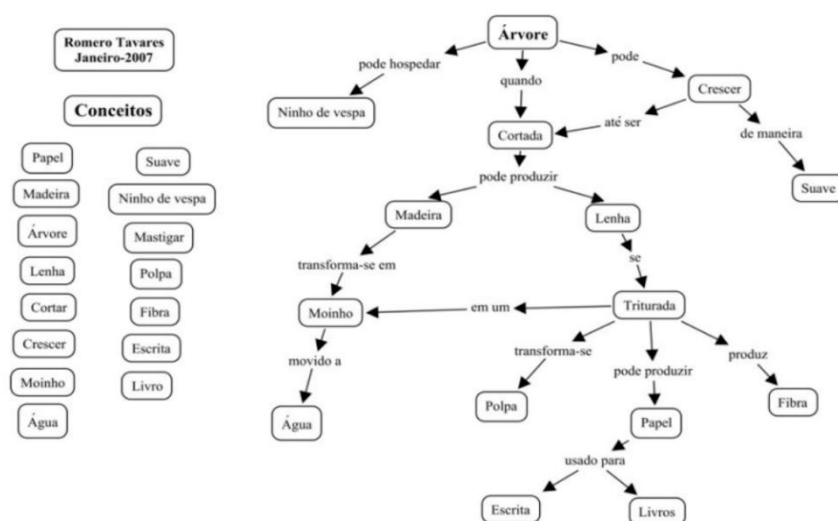
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O seu mapa sugere uma **abordagem de cor à leitura, que não conduziu à aquisição de significados** (Novak e Gowin, 1999: 124). Nós consideramos esse mapa como um **MAU mapa**

Ele evidencia que **seu autor não visualiza outras conexões, outras possibilidades de entendimento da questão** (Novak e Gowin, 1999: 124).

**Figura 15** - Exemplo de um bom mapa conceitual, utilizado no encontro 6.

**Figura 5** – Mapa conceitual do tipo HIERÁRQUICO.



**Figura 6** – Um bom mapa conceitual.

Um BOM (figura 6) mapa começa com uma **boa seleção de conceitos** relacionados ao tema principal. Cada conceito pode estar relacionado a mais de um outro conceito. A existência de **grande número de conexões** entre os conceitos revela a familiaridade do autor com o tema considerado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Além dos textos sugeridos no início do curso também buscamos, ao final de cada encontro, oferecer uma gama de sugestões e possibilidades de aprofundamento aos estudantes, conforme demonstra o slide a seguir:

**Figura 16** - Exemplo de Slide utilizado no encontro 7.



## MATERIAIS PARA APROFUNDAMENTO

Paulo Rogério Miranda Correia (USP)

<https://mapasconceituais.com.br/pesquisa/artigos/>

Univesp tv

<https://www.youtube.com/watch?v=aFOUblN1Eg>

Canal do Youtube sobre Mapas Conceituais

<https://www.youtube.com/user/MapasConceituais>

Joe Novak

<http://www.ihmc.us/joseph-novak/>

*Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações*

Nadia Aparecida de Souza e Evelyn Boruchovitch

<https://www.scielo.br/i/ep/a/5Q5stzsGrmDgvmBNcQgZiqx/?format=pdf&lang=pt>

*Ensino de Ciências e Mapas conceituais*

Ronise Ribeiro Corrêa e Paulo Rogério Miranda Correia

[https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017nEXTRA/115\\_-\\_A\\_utilizacao\\_do\\_mapa\\_conceitual\\_na\\_analise\\_da\\_autorregulacao.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/115_-_A_utilizacao_do_mapa_conceitual_na_analise_da_autorregulacao.pdf)

*Construindo mapas conceituais*

Romero Tavares

<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).



A seguir, temos um exemplo de uma atividade criada pelo grupo de professores no encontro 7. A atividade foi desenvolvida e aplicada no 1º Ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. As participantes recebiam um modelo e, a partir dele, preenchiam os dados a fim de criar a atividade. A ideia era garantir que tivessem um padrão de organização para atividades futuras, contemplando as habilidades da BNCC, possíveis conexões com outras disciplinas entre outros elementos. A primeira imagem revela o planejamento dos professores, enquanto a segunda demonstra uma parte da atividade criada, de acordo com a lógica da infusão curricular, a partir de um conteúdo já previsto em currículo:

**Figura 17** - Exemplo de atividade criada no encontro 7 (primeira parte).

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>TÍTULO DA ATIVIDADE:</b> Alimentação</p> <p><b>ANO E TURMA(S) DE APLICAÇÃO:</b> 1 Ano EF1</p> <p><b>DISCIPLINA(S) ENVOLVIDA(S):</b> Ciências da Natureza</p> <p><b>HABILIDADE(S) NA BNCC PREVISTA(S) PARA A ATIVIDADE.</b><br/> <i>Competência:</i> Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.</p> <p><b>DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA DE LEITURA/PLANEJAMENTO A SER UTILIZADA.</b><br/>         Mapa mental elaborado com os alunos, com imagens reais e palavras.</p> <p><b>Estratégia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As imagens e palavras serão entregues para os alunos e deixaremos que explorem os conceitos.</li> <li>- Mostraremos um mapa conceitual para eles verem como é a estrutura de um mapa conceitual.</li> <li>- Depois eles serão estimulados a conectarem/ligarem os conceitos e o mapa será construído.</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Produzido coletivamente pelos professores durante o encontro 7 (2022).



**Figura 18** - Exemplo de atividade criada no encontro 7 (segunda parte).

**Legenda: Verde (conceitos) e Azul (proposições)**

**Palavras**

Alimentos

Podem ser

Saudáveis

São exemplos

Fornecem

Não saudáveis

São exemplos

Em excesso podem causar

**Imagens**

Frutas - Verduras - Legumes - Grãos - Proteínas - Carboidratos

Energia - Saúde

Falta de energia - Problemas de saúde

Salgadinhos - Refrigerantes - Frituras - Doces

<https://bit.ly/3Fu0ern>  
<https://bbc.in/3M1Z3D0>  
<https://bbc.in/3M1Z3D0>  
[encurtador.com.br/tEKS4](https://encurtador.com.br/tEKS4)



Fonte: Produzido coletivamente pelos professores durante o encontro 7 (2022).

Antes de encerrarmos a descrição do primeiro bloco entendemos ser fundamental compartilharmos uma estratégia utilizada com a intenção de ampliar o interesse dos professores na realização do curso de formação. Tínhamos em mente a importância de convencermos os professores da relevância das propostas e de atender às suas solicitações de propormos algo que dialogasse, efetivamente, com suas realidades cotidianas de trabalho. Carregávamos também a premissa de que uma apresentação da TSC que partisse de si mesma não seria atraente para os professores. Acreditávamos ser necessário utilizar teóricos capazes de identificar e



sistematizar questões contemporâneas e, a partir de suas análises, proporíamos a utilização das estratégias inspiradas na TSC como uma alternativa.

Para tanto, apresentamos e discutimos a realidade a partir das teorias de Hartmut Rosa e Byung Chul-Han, autores contemporâneos e responsáveis por identificar e problematizar comportamentos e características de nossa época. O impacto destas reflexões mostrou-se bastante significativo e acreditamos que elas tiveram um papel fundamental no interesse demonstrado por uma parte do grupo em relação aos encontros oferecidos. Por isso, optamos por compartilhar conceitos centrais destes teóricos e como os utilizamos no processo de formação.

#### **4.6 Refletindo sobre o a realidade e o cotidiano escolar durante a apresentação das estratégias**

Na intenção de contextualizar a prática dos professores e oferecer um significado às estratégias oferecidas pelas TSC, utilizamos autores contemporâneos que se debruçam sobre a realidade dos comportamentos no século XXI. A intenção era oferecer categorias de análise e conclusões sobre as dificuldades e desafios vivenciados pelos educadores e, desta forma, captar a atenção do público para as possibilidades a serem oferecidas no curso de aprimoramento profissional.

Optamos por realizar esta digressão para que o leitor tenha a possibilidade de perceber como a estratégia foi utilizada ao longo do curso de formação. Ao percebermos que o compartilhamento de estratégias de aprendizagem – bem como a descrição e a exaustiva classificação destas em artigos científicos - gerava um desinteresse do público, o qual não conseguia fazer as conexões entre tais aspectos teóricos e suas angústias cotidianas. Assim, entre os encontros, promovíamos o diálogo com teóricos contemporâneos capazes de captar e descrever aspectos da realidade a respeito dos quais, embora tenhamos clareza de sua existência, nem sempre estão descritos de maneira clara em nossas mentes.

Um dos autores utilizados neste processo de reflexão coletiva foi Hartmut Rosa, o qual utiliza o conceito de ‘aceleração’ (Rosa, 2019) para se referir ao processo que tem, segundo ele, dominado a modernidade e nos levado a uma profunda alienação em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Conforme apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, a tese da aceleração social propõe uma interpretação crítica a respeito do conceito de aceleração e reacende a discussão, nas ciências

sociais, sobre o conceito de alienação, o qual foi alvo de discussão por diversos intelectuais ao longo dos últimos séculos.

Os exemplos de Rosa e a sua capacidade de explicar angústias contemporâneas de forma simplificada e concreta, despertou, todas as vezes que o utilizamos, reflexões importantes junto aos professores. Um dos pontos de destaque é perceber, por meio de sua lente explicativa, que a escola é uma instituição engolida por forças aceleratórias responsáveis por esvaziar as experiências de ressonância de alunos e professores, dificultando a criação de significado nas atividades realizadas cotidianamente. A respeito deste fenômeno e seu impacto sobre a educação formal:

O que o professor considera relevante não é mais consensual. Pode ser relevante a partir de sua perspectiva, mas geralmente não é mais para quem está aprendendo. Há um paradoxo se formando: quase ninguém mais está disposto a aprender; quase todos estão pretendendo somente expor as suas experiências, visões de mundo, percepções etc. Para além da agência humana, está acontecendo a demarcação do protagonismo em relação a outros tipos de agente (Vitorino, 2020, p. 103).

Assim, assumimos uma marcha rumo à heteronomia e ao esvaziamento de sentido de nossas relações sociais. Acrescenta-se o fato de - em um universo onde cada vez menos recursos temporais são investidos na aprendizagem profunda – serem gradualmente maiores as expectativas em relação ao trabalho dos professores, os quais precisam lidar com uma série de imposições, modismos e expectativas irreais criadas em relação à escola e à sua atuação profissional. Para agravar o problema, fórmulas mágicas e instantâneas de resolução de problemas, embora ineficazes, são corriqueiramente oferecidas a professores em cursos de formação continuada.

Acrescentamos o fato do fenômeno da aceleração social também nos ajudar a explicar o sucesso de redes sociais que apresentam vídeos curtíssimos, imagens, ou meras frases e pensamentos soltos, os quais podem ser consumidos em menos de um minuto. A promessa de um baixo investimento e de uma alta satisfação alteram o padrão de compreensão do tempo, contribuindo para uma alienação em relação às experiências e às reminiscências temporais (Rosa, 2022).

Obviamente precisamos incorporar novas tecnologias, aprimorar nossos trabalhos e pensar nos próximos passos a serem dados. Porém, isso não pode ser feito de maneira ingênua, e urge evitarmos reflexões descompromissadas com a prática pedagógica. Nesta trajetória, assumindo a complexidade da realidade social e a impossibilidade de uma apreensão absoluta desta realidade, nossa busca por

caminhos possíveis para a escola não pode desconectar-se do diálogo com a teoria e das contribuições produzidas nos últimos séculos. Penso que isso se justifica por meio de dois argumentos centrais, os quais desenvolvemos a seguir.

Primeiramente, devemos nos lembrar que, sendo a educação uma ação humana não natural - cada cultura fez suas escolhas ao longo do tempo - é preciso identificar as escolhas feitas neste momento histórico, e colocá-las em debate. Em segundo lugar, devemos considerar que a ingênua crença em fórmulas mágicas - supostamente encontradas em metodologias especiais ou em novas tecnologias - a serem consumidas pelos estudantes, pode nos tornar reféns de diferentes interesses envolvendo a educação - sejam eles econômicos, ou políticos -, os quais podem nem mesmo ser percebidos pelo professor.

Neste cenário, o profissional poderá então esvaziar seu potencial criativo e limitar-se a um mero executor de sequências didáticas previamente elaboradas, ou mesmo um consumidor de produtos educacionais, sendo reduzido à figura de um adestrador de crianças, ou de um executor técnico.

Essa advertência se faz necessária pois há um apelo muito grande - o qual aparece até mesmo em propagandas de faculdades privadas - a respeito da importância dada à 'prática'. Aparentemente, os professores querem uma "formação prática desde o primeiro dia", e aqueles que já se aventuraram em propor ou participar de momentos de formação continuada com professores certamente se depararam com solicitações nesse sentido. Frases como: "Queremos uma formação prática" ou "não nos interessamos por formações teóricas" são bastante corriqueiras neste contexto. Perceptível até mesmo em atividades de pós-graduação, esse fenômeno parece refletir, entre outros elementos, o apelo à aceleração, conforme teorizada por Rosa (2019).

Esse mesmo autor, ao descrever uma alternativa à alienação, sugere a necessidade de construirmos relações de ressonância. Esta seria uma ação repleta de significado e experiência - na contramão do esvaziamento promovida pela aceleração do mundo moderno - e teria como essência quatro elementos fundamentais (Rosa, 2019). O primeiro deles seria a *afetação*, a saber, aquilo que move o indivíduo internamente. O segundo seria a *autoeficácia*, a qual estaria relacionada a uma ação do indivíduo que levaria-o a acreditar na possibilidade de realização de uma tarefa específica. Em seguida viriam a *transformação*, e,

finalmente, a quarta essência, a *indisponibilidade*, ou seja, a completa imprevisibilidade dos seus resultados.

Assim, a percepção do contexto aceleratório e a busca por relações de ressonância exigem dos educadores um mergulho muito mais profundo na compreensão da realidade e na interação dos sujeitos com o mundo que os cerca. Caso contrário, a vivência escolar pode se tornar vazia e repetitiva e, nesta corrida frenética, os docentes sentem-se constantemente atrasados em suas atribuições e, por vezes, são responsabilizados pelo Estado, famílias e até mesmo por supostos especialistas em educação pelos insucessos nas avaliações e dados educacionais. De acordo com levantamentos recentes, cerca de 17% dos professores brasileiros apresentaram algum nível de depressão em 2022, quando a taxa geral da população estava em torno de 4% (Marinho, 2022).

Hartmut Rosa comenta um artigo de Bandura (1993, p. XXXVIII) sobre esta situação de alienação e total falta de ressonância com o mundo:

Nesse estado, todos os eixos de ressonância cessam, entre nós e o mundo não se estende mais uma corda de ressonância. Também nossa capacidade de ser afetados e de empatia, bem como a crença em nossa autoefetividade, são, sob o estado depressivo, significativamente reduzidas.

Ao utilizar conceitos de Bandura sobre esta sensação de vazio, Rosa nos abre a possibilidade de perceber o potencial de transformação dos construtos da autorregulação da aprendizagem para o combate a situações cotidianas da vida dos docentes e discentes nas milhares de escolas espalhadas por nosso país. O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, portanto, poderia promover uma transformação na utilização do tempo disponível e a tomada de consciência necessária para, ao menos, iniciarmos uma luta contra esta condição.

O excesso de atividades que nos leva à exaustão é também o tema principal da obra de Han (2019), autor utilizado em diversos momentos da reflexão e que ganhou bastante notoriedade a partir da obra *Burnout Society*, traduzida em português como “Sociedade do Cansaço”. Nesta obra, ele afirma que:

A lamúria do indivíduo depressivo de que nada é possível só se torna possível numa sociedade que crê que nada é impossível [...] O excesso de trabalho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo agressor e vítima (Han, 2019, p. 33).

Para Han (2019), a sociedade do controle estudada por Foucault no final do século XX não existiria mais. Estaríamos, em seu lugar, sob o domínio de nossas próprias ambições, e tornaríamos exploradores e explorados simultaneamente. Sem a necessidade de um panóptico que nos vigie, estaríamos todos sujeitos à superexposição, promovida ingênua e tragicamente, de maneira espontânea por todos nós a partir de nossos smartphones e redes sociais.

A vida digital, desde os primórdios dos computadores pessoais, promete-nos liberdade e possibilidades de alcançarmos felicidade, autonomia e total controle de nossas vidas. Os slogans publicitários de grandes companhias costumam refletir essa promessa. Para Han, no entanto, o mergulho nas tecnologias, no lugar de abrir-nos uma nova realidade e ampliar nossas possibilidades de interpretação do mundo e do outro, encerra-nos em nós mesmos, naquilo que denominou de “inferno do igual”. Assim, “o desaparecimento da alteridade significa que vivemos numa época pobre de negatividade [...] os adoecimentos neuronais do século XXI seguem, por seu turno, não a dialética da negatividade, mas a da positividade” (Han, 2018, p. 14). Os algoritmos nos motivam a viver mais de nós mesmos, e o contato com realidades e pontos de vista distintos ficam cada vez mais distantes. Aplicativos de comunicação e redes sociais aprisionam-nos em grupos que reproduzem a lógica das trágicas seitas fundamentalistas do passado. A negação da dor, do tédio e do contato com o diferente empobrece as relações humanas, assim, na busca da própria felicidade, desfazem-se laços de solidariedade e criam-se blindagens contra as críticas, tornando-nos ainda mais semelhantes ao que somos (Han, 2021).

A busca por um ponto de equilíbrio entre tantos alertas gerou, obviamente, uma angústia em relação às possibilidades de trabalho em tempos de aceleração e cansaço, na busca infinita por um desempenho cada vez maior. Neste momento, reforçamos a possibilidade de utilizarmos a TSC como uma forma de dividir a responsabilidade da aprendizagem com os estudantes e, simultaneamente, promover sua autonomia e protagonismo nas atividades pedagógicas. Desta forma, poderíamos mitigar as dificuldades identificadas e contribuir para a construção de um ambiente saudável de trabalho entre estudantes e professores.

#### 4.7 Segundo Bloco: Estratégias Metacognitivas

O oitavo encontro do curso iniciou o bloco das estratégias metacognitivas. Após uma breve retomada em relação ao conceito de estratégias de aprendizagem e da apresentação das diferenças entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas, atribuímos como tarefa prévia para esta atividade a leitura da carta nº 2 de Gervásio, onde há uma apresentação sobre os temas da procrastinação, estabelecimento de objetivos e do uso adequado do tempo.

Aproveitamos a discussão inicial proposta sobre a leitura do texto e as primeiras impressões a respeito do livro para retomar alguns dos conceitos fundamentais da TSC. O princípio da Agência Humana foi retomado, com destaque para a possibilidade de agirmos como Intencionalidade, Antecipação e, finalmente, Autorregulação, conforme descreve o slide a seguir:

**Figura 19** - Exemplo de Slide utilizado no encontro 8.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Um dos grandes desafios da formação (vale lembrar que os participantes já estavam exercendo suas atividades profissionais no colégio há cerca de 12 horas quando o curso tinha início) era manter a atenção e o interesse de todos. O uso de obras de arte e a possibilidade de comentários e apresentação de dúvidas por parte do auditório transformava este tipo de momento mais interativo e leve, garantindo a

manutenção do interesse. No próximo slide, por exemplo, questionamos quais estudantes do quadro estavam agindo de acordo com os conceitos propostos por Bandura:

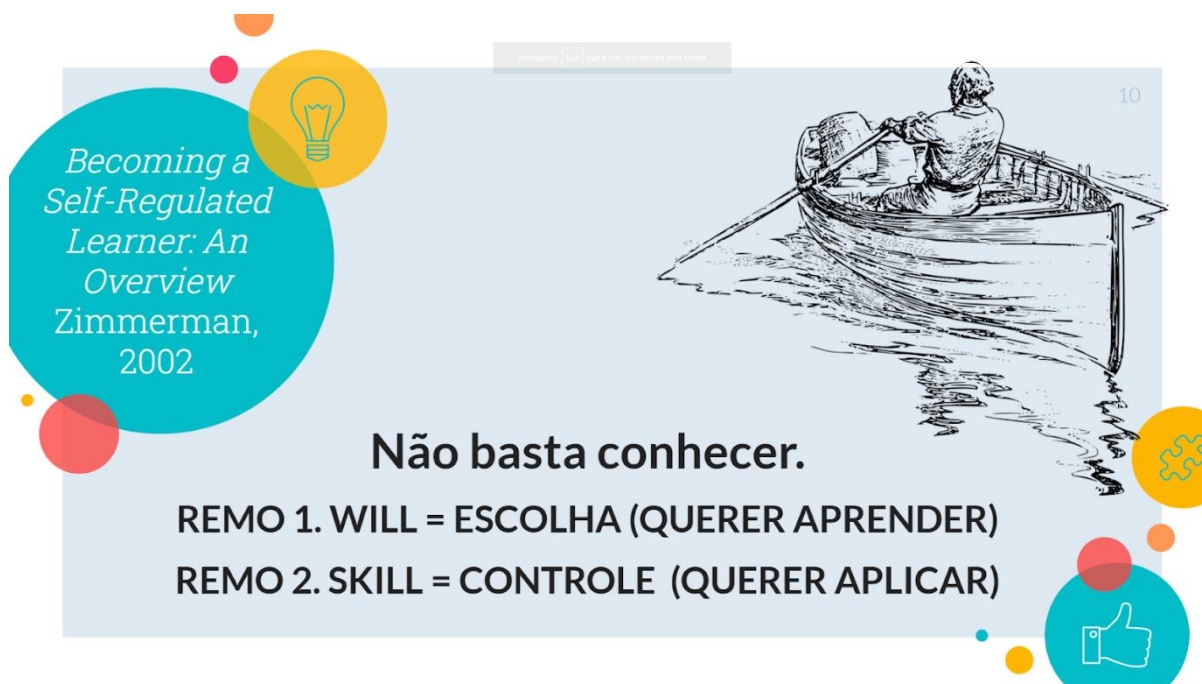
**Figura 20** - Exemplo de Slide utilizado no encontro 8.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao adentrarmos ao campo da metacognição, utilizamos a metáfora do barco a remo para discutirmos a viabilidade de um plano de execução Concreto, Realista e Avaliável. Neste caso, um dos remos seria o desejo de realizar e aprender (*WILL*), e o outro seria a capacidade de colocá-lo em prática, o querer aplicar (*SKILL*). A existência de apenas uma dessas características não garantiria sua plena execução, pois, na metáfora, o barco apenas giraria em círculos, conforme sugere o slide utilizado para esta reflexão:

**Figura 21** - Exemplo de Slide utilizado no encontro 8.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No colégio 1, a construção deste encontro contou com a participação de um membro da equipe gestora, bastante respeitado naquela comunidade por sua grande capacidade de planejamento e execução das metas propostas. Nossa intenção foi dar voz a esta pessoa e permitir que apresentasse suas ferramentas e convicções sobre o tema do planejamento.

Na sequência, estabelecemos conexões entre suas experiências e a nomenclatura proposta pelos autores abordados no curso, e buscamos comprovar que a autorregulação não estava necessariamente vinculada a um único autor ou referencial, mas que alguns princípios são universais e apenas recebem nomenclaturas variadas. Este tipo de abordagem permitiu valorizar as experiências pessoais e trajetórias de sucesso dos professores no campo da metacognição e do planejamento, mantendo não apenas o respeito às histórias dos professores, mas também realimentando o desejo de finalizar a formação que estava um pouco além de sua metade.

O encontro de formação nº 9 propôs a discussão sobre o planejamento a partir de diferentes linguagens (uma tirinha, um gráfico e três citações). A proposta era dar voz aos participantes e provocá-los em relação às nossas atitudes coercitivas as quais, por vezes na melhor das intenções, retira a possibilidade de escolha dos



estudantes e os impede de desejar, planejar e mesmo se responsabilizar pelas decisões tomadas.

A discussão se estendeu mais do que o imaginado e não tivemos a oportunidade de elaborar uma atividade prática a respeito do planejamento. Atribuímos a isso o fato de que este encontro gerou bastante controvérsia em relação às provocações vinculadas à agência humana e ao (suposto) excesso de coerção dos processos oferecidos pelos professores aos estudantes. Em nome da excelência dos processos, muitas vezes impedimos que as crianças façam escolhas e, contraditoriamente, esperamos que desenvolvam responsabilidades e protagonismo em suas trajetórias pessoais. A preocupação com a segurança das crianças e o zelo em relação a possíveis problemas decorrentes de escolhas ruins feitas pelos aprendizes foi apontado como uma das causas do excesso de vigilância, tutoria constante e limitação das escolhas. Acreditamos que as diferentes expectativas das famílias a respeito da criação de seus filhos também geram dificuldades na construção de propostas emancipatórias e promotores da autonomia, e deixam os profissionais inseguros em relação à construção de contratos pedagógicos mais voltados à autonomia dos estudantes.

No colégio 1 repetimos a estratégia de convidar um colega que, devido à sua trajetória profissional, constitui-se uma sólida referência como educador e pesquisador. A atividade foi muito bem avaliada pelos professores participantes, comprovando a sua eficácia pela segunda vez. No colégio 2, como tratava-se de um grupo muito menor, a intimidade entre os participantes no encontro 9 já garantir mais espontaneidade às falas dos participantes. Sentimos que a participação foi ampliada, bem como o desejo de compartilhar experiências pessoais.

O encontro nº 10 foi utilizado inicialmente para parabenizar os participantes pela trajetória até aquele momento. Dez encontros em intervalos curtos foram promovidos em meio a um conturbado calendário e a todos os desafios da pandemia ainda em curso. Na introdução do encontro também buscamos tranquilizar os educadores participantes em relação à incorporação das estratégias compartilhadas no curso, pois recebemos feedbacks de alguns relatando quanto se sentiam pressionados a utilizar as estratégias elaboradas nos momentos de formação. A essa preocupação, somava-se o fato de temerem um eventual prejuízo ao planejamento previamente elaborado por eles, o que poderia então inflacionar e acelerar ainda mais a execução das propostas e o trabalho diário de cada um. Sentimos, assim, a

necessidade de lembrá-los qual era o significado em considerarmos a proposta como sendo de ‘infusão curricular’ das estratégias, ou seja, a utilização destas apenas quando possível, nas atividades já anunciadas pelos planejamentos.

Esse relato é de grande importância, pois entendemos como extremamente valioso mantermos nossos olhares e ouvidos atentos aos sinais enviados pelos participantes durante as semanas de formação. A fala foi reconhecida pelos professores, trouxe leveza ao encontro e, acreditamos, garantiu uma participação menos estressante nos encontros finais da formação.

Após a discussão sobre os temas abordados nos encontros 8 e 9, reservamos também um momento para uma avaliação e replanejamento a respeito da trajetória do curso, inserindo-nos na lógica de “planejar, executar e avaliar”, propostas por Zimmerman e Rosário e já descritas no capítulo 2. Neste sentido, buscamos identificar se alguma proposta produzida pelo grupo em relação às estratégias de aprendizagem, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, havia sido efetivamente utilizada em sala de aula durante aquelas semanas. Cinco questões foram feitas a fim de avaliarmos o resultado destas estratégias em sala e solicitamos, então, a opinião dos participantes sobre o curso até o momento e pedimos sugestões de como o curso poderia ser ajustado nos cinco encontros finais.

Este momento de reflexão mostrou-se bastante interessante e o material coletado nas respostas superou nossas expectativas iniciais. As respostas serão apresentadas e analisadas no capítulo 5.

O encontro nº 11 foi reservado para o estudo e reflexão sobre a prática do Feedback. Componente fundamental do processo autorregulatório, a prática do feedback nem sempre é valorizada ou bem utilizada nas atividades cotidianas relacionadas à sala de aula, por isso, o tema era bastante relevante.

Seguindo a orientação do professor Pedro Rosário sobre o uso de narrativas que comunicam mensagens, optamos em estabelecer como tarefa prévia uma leitura ficcional sobre as dificuldades criadas diante da ausência de feedback. Tratava-se de um profissional que deixou de oferecer feedback (positivos e negativos) a seus subordinados por partir do princípio de se tratar de informações óbvias. Por conta disso, sofreu com a perda de motivação, e até o pedido de desligamento, de vários de seus funcionários. A pergunta “Você acha que a mensagem central do texto poderia ser aplicada à sua realidade escolar? Justifique brevemente sua resposta” foi

acrescentada ao texto e obteve mais de quarenta respostas, as quais enriqueceram de modo significativo a abordagem do tema.

Um exemplo disso é o fato de termos, inicialmente, como alvo da pergunta, a promoção de uma reflexão em relação à produção de feedback dos educadores em relação à aprendizagem de seus estudantes. Curiosamente, respostas envolvendo o desejo de receber feedback das coordenações pedagógicas ganhou um significativo espaço neste contexto, como demonstram as respostas a seguir:

*Sim. **Como professores, é muito importante recebermos um feedback** para termos certeza se estamos indo pelo caminho certo ou se podemos melhorar. Temos um outro medidor que são os alunos, porém, para mantermos motivados e buscar melhorar é sempre bom receber um feedback da coordenação.*

(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

*Sim, pois julgo importante o retorno **tanto para meus alunos, como para nós professores.***

(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

Observamos nas respostas um desejo de receber, com mais frequência, um feedback adequado de nossas práticas pedagógicas. Embora as duas escolas mantenham uma rotina anual de feedback institucionalizada, a equipe pareceu demonstrar o desejo de receber mais informações sobre a performance diária. Esse fato de reflexão sobre a prática nos levou a pensar, inclusive, nas informações que oferecemos a nossos estudantes e como as avaliações formais não são suficientes para auxiliá-los no processo de aprendizagem.

A questão também nos serviu como preciosa fonte de conexão entre coordenações pedagógicas e professores ao permitir a socialização de sensações destes sobre suas práticas, como percebemos a seguir:

*Sim, tanto na relação com a equipe que orienta e coordena meu trabalho, quanto na minha relação com os alunos. Na última semana, recebi feedbacks importantes a respeito da minha conduta em relação a conflitos de alunos e à minha postura ao tratar isso com as famílias, que me demonstraram estar “no caminho certo”. **Isso me motivou e encorajou.***

(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

Esta simples tarefa foi igualmente uma oportunidade de reconhecermos o conhecimento e experiência prévias dos professores envolvidos em relação ao feedback. Um relato comum entre os professores após uma formação oferecida é de que aquele expositor não conhece o grupo de profissionais, e ignora os seus

conhecimentos e experiências bem sucedidas em relação ao tema trabalhado na exposição. Em formações continuadas, identificar o que os profissionais já realizam, e utilizar essas boas práticas como exemplos na apresentação reforçam o vínculo dos responsáveis pelo curso com o grupo e geram mais interesse na formação, pois há uma evidência concreta de um diálogo entre os que oferecem a formação e os que a realizam.

Bons exemplos sobre usos positivos do feedback puderam ser lidos nos relatos a seguir, antes mesmo que o encontro se realizasse, permitindo adaptações e aprimoramentos do material a ser utilizado

*Creio que todos tenhamos necessidade de um feed-back (sic) quer sejamos adultos quer crianças. Para mim, isso faz parte da natureza de todo e qualquer ser humano. No ano passado, chamei pessoalmente cada aluno do 4º e 5º anos para lhes anunciar sua nota e lhes dizer o quanto sua participação tinha sido importante e que essa poderia cada vez melhor. **No final de junho desse ano, uma aluna do 5º ano me perguntou quando é que farei isso novamente.** Para ela foi uma experiência que a marcou positivamente.*

(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

*Também **percebo maior motivação entre os alunos ao continuar atividades (principalmente as mais desafiadoras) quando passo reconhecendo o esforço** de cada um. Eles se sentem mais entusiasmados a continuar concentrados, fazendo as atividades.*

(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

***Mostrar ao aluno que ele é visto, ouvi-lo, oferecer espaço de troca, validar os seus sentimentos são hábitos importantes** que devem acontecer em sala de aula, junto a isso, acredito na importância de descrever comportamentos positivos, encorajando-o a repeti-los ou a descrever comportamentos não adequados refletindo com o aluno a agir de forma diferente diante daquele contexto, sempre se preocupando em não rotulá-lo por determinado comportamento. Acredito que todas essas estratégias auxiliam o aluno a se sentir capaz e motivado em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.*

(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

Os três relatos demonstram que a relação entre estudantes e professores mudou a partir do momento em que o feedback foi feito de maneira adequada e individualizada. A socialização destas percepções no grupo de discussão multiplicava, entre os que ainda não tinham vivido esse tipo de experiência, a necessidade de aprimorarmos essa prática em nosso dia a dia.

Uma outra resposta a essa pergunta revelou, inclusive, a importância do feedback de profissionais assistentes aos professores regulares. Esses profissionais têm um ponto de vista privilegiado da sala de aula, e por vezes conseguem identificar

virtudes e problemas a respeito dos quais os gestores – por não estarem presentes nas aulas - não conseguem identificar. Um exemplo deste relato pode ser lido a seguir:

*Com as professoras posso dar feedback das aulas que assisto, auxiliando-as a ver o que elas não conseguem ver e mostrando o bom resultado de suas práticas. **Com os meus alunos posso dar um feedback em relação ao desenvolvimento e ao empenho em aula e com as professoras.***  
(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

O constrangimento de oferecer feedback negativo a pares profissionais, os quais nem sempre o recebem bem, bem como a dificuldade de produzir um feedback personalizado aos estudantes dentro das limitações do calendário e do excesso de atividades previstas também foi relatado nesta tarefa prévia:

*Agora, **enquanto colega de grupo, tenho algumas vezes, dificuldade de dar feedbacks que tragam críticas negativas**, mesmo sabendo que deveria fazê-las.*  
(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

*Todo feedback é importantíssimo para que nossos alunos saibam qual caminho conduzir seus trabalhos e estudos. **Às vezes somos atropelados pelo tempo devido aos cronogramas de avaliações, prazos de notas e etc**, mas eu acredito na eficiência do nosso trabalho quando há devolutivas e reestruturações de atividades e exercícios dos alunos e dos professores.*  
(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

A cultura da avaliação e da reflexão sobre a prática, como nos revelam os relatos, ainda não está completamente desenvolvida. Parece difícil desvincularmos questões pessoais e profissionais. Acreditamos, no entanto, que verbalizar e identificar essas dificuldades é o primeiro passo para aprimorar essa prática.

Sobre a necessidade de um feedback da coordenação, recebemos relatos de profissionais que demonstram autonomia em relação a feedbacks externos, já demonstrando maior capacidade autorregulatória ao serem capazes de produzir suas avaliações, mesmo quando destituídas de feedback. O relato a seguir demonstra como é fundamental estarmos atentos a conhecer as necessidades do grupo profissional e preparamos uma fala que leve em consideração suas experiências prévias:

*acredito também que nossa motivação não deve estar atrelada somente ao fato de receber ou não um retorno de um superior. Não é difícil perceber que algumas pessoas se desmotivam com maior facilidade e a falta de metas e objetivos pessoais acabam influenciando na vontade e garra para executar*

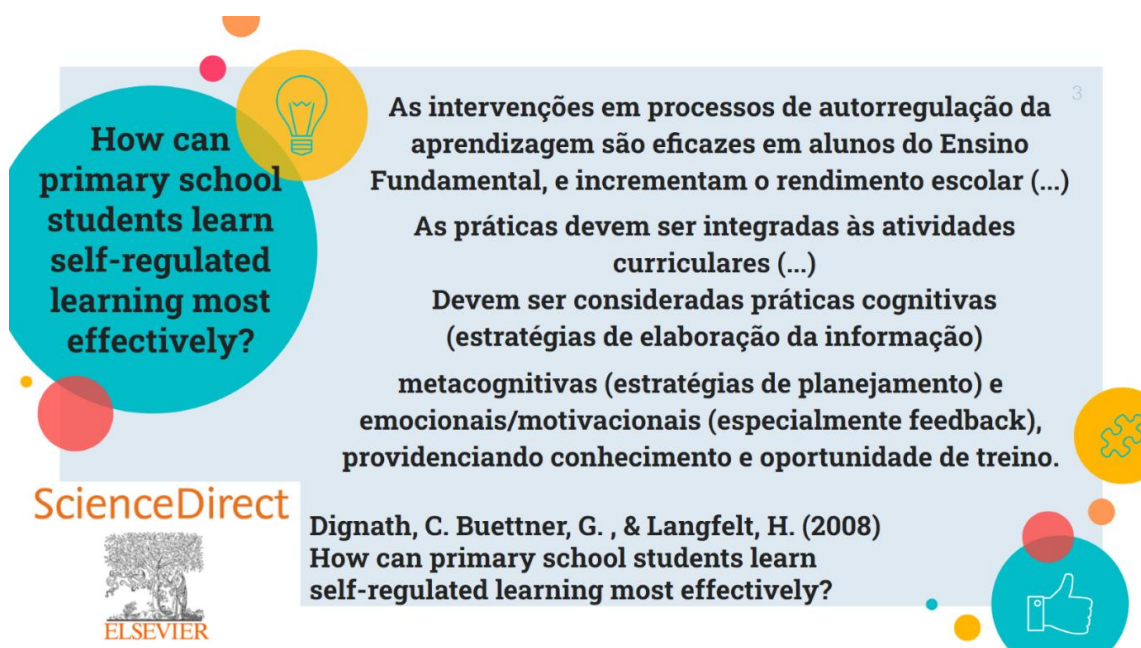
*uma determinada tarefa [...] a necessidade de feedback e/ou reconhecimento tem peso diferente para os diferentes tipos de pessoas.*  
(Resposta anônima dada à tarefa prévia do Encontro 11, grifos nossos).

Vale ressaltar o fato de nenhuma das respostas oferecidas ter negado a importância do feedback ou a impossibilidade de utilizá-lo em atividades pedagógicas na educação formal, o que já promovia a relevância do tema antes mesmo do encontro ter sido realizado.

Durante a exposição do tema, buscamos integrar produções teóricas sobre a autorregulação e o feedback com situações cotidianas em que uma devolutiva acaba exercendo um papel bastante significativo na produção de sentimentos e decisões sobre diferentes eventos. A escolha de um restaurante ou de um hotel pode ser seriamente influenciada por avaliações produzidas por outras pessoas e publicadas em sites de viagens. A ausência de likes suficientes na última postagem das redes sociais pode gerar angústia e tristeza para algumas pessoas. Os diferentes tipos de feedback e os cuidados básicos que devemos ter ao oferecê-los também foram alvo de discussão a partir de materiais encontrados em literatura específica sobre o tema, novamente tecendo conexões com o pensamento sociológico de Rosa, Han, entre outros.

No slide a seguir vemos um exemplo de recorte teórico inserido no âmbito desta discussão mais ampla sobre o feedback:

**Figura 22** - Exemplo de Slide utilizado no encontro nº 11.

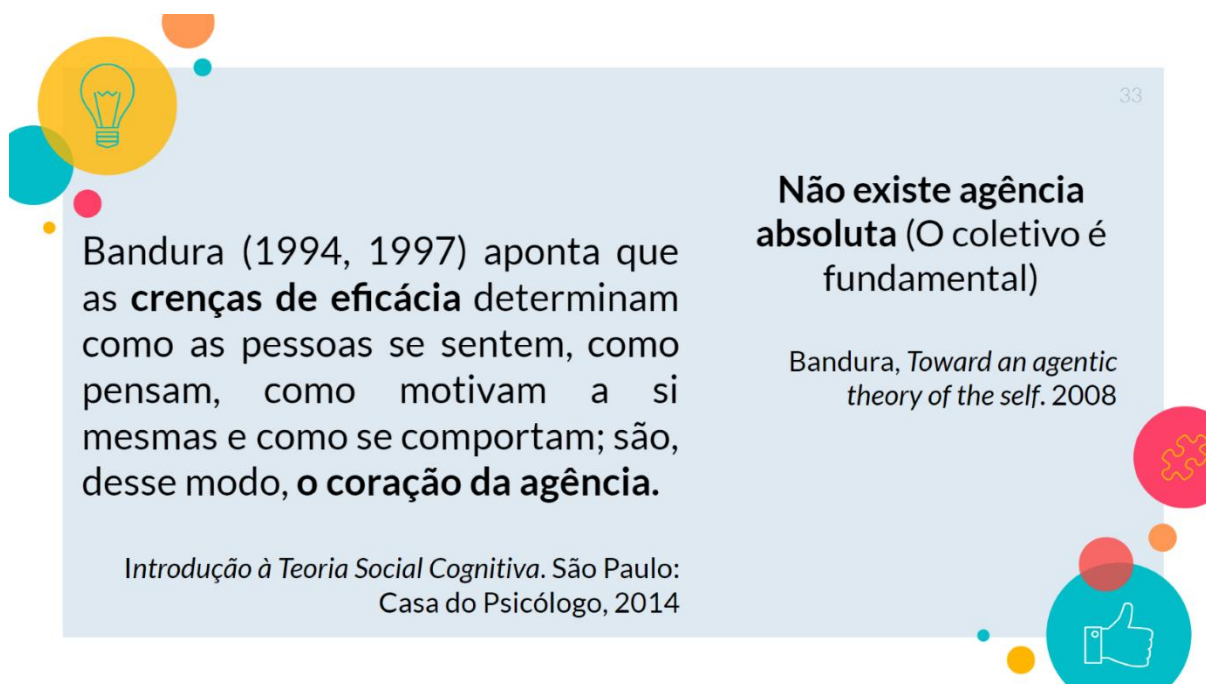


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).



O encontro também foi bastante útil para a percepção de que ferramentas tecnológicas podem agilizar o processo de atribuição de feedback aos estudantes. Como fizemos em todos os encontros, a base da TSC foi retomada a fim de reforçar a ideia de um fio condutor do trabalho, como demonstra o slide a seguir:

**Figura 23** - Exemplo de Slide utilizado no encontro nº 11.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O encontro nº 12 foi reservado para a produção de atividades relacionadas à discussão sobre o *feedback*. Destacaram-se propostas envolvendo o uso de tecnologia para a identificação e rápida devolutiva de desempenho aos estudantes. Várias plataformas online (e gratuitas) permitem a criação de questionários e pequenos desafios aos estudantes, oferecendo-lhes pontuação individual ou classificação no grupo.

Destacaram-se também propostas envolvendo os princípios da autorregulação de acordo com o modelo de Zimmerman. Estas propostas revelaram, mais uma vez, a importância dos espaços de discussão e aplicação da teoria dentro da lógica da 'infusão curricular'. Sem grandes dificuldades, era possível identificar como as contribuições do curso se aplicavam, na prática, e poderiam enriquecer as propostas docentes.

Sobre a produção de informação sobre os estudantes, a fim de aprimorar a comunicação entre pais e gestores, cabe destacar também o desejo das equipes em desenvolver ferramentas capazes de conectar diferentes grupos de modo eficiente, a fim de que as crianças recebam o apoio e as recomendações mais adequados, em tempo hábil para a transformação. Esse desejo iniciou um trabalho nas equipes durante este encontro de produção e ampliou-se para outras esferas escolares, para além dos horários previstos no curso, trazendo frutos não previstos inicialmente em nossos objetivos de pesquisa<sup>16</sup>.

#### **4.8 Terceiro Bloco: Estratégias emocionais**

O encontro nº 13, já na fase final da formação, teve um formato diferenciado. Desejávamos promover uma experiência nova aos participantes oferecendo-lhes o contato com uma pesquisadora da área da autorregulação e, simultaneamente, garantir-lhes um mergulho mais profundo sobre o tema das emoções e como estas são percebidas pela TSC.

Duas pesquisadoras com trabalhos publicados e experiência no ensino superior foram convidadas para realizar esta atividade. Por razões pessoais, uma delas não conseguiu participar e teve de cancelar sua exposição, o que gerou a necessidade de um ajuste na proposta. O tema foi debatido, mas sem a presença de uma figura externa ao grupo.

A partir das avaliações extremamente positivas sobre a palestra da pesquisadora no colégio 1, temos a convicção de que em formações de média e longa duração, este tipo de estratégia é bastante significativa e enriquecedora.

O foco da palestra foram emoções identificadas pelo grupo como as mais desafiadoras à aprendizagem das crianças nos dias atuais, a saber: o tédio e a ansiedade. A parte teórica foi desenvolvida a partir de textos teóricos e muito bem fundamentada na TSC, e simultaneamente houve a preocupação em trazer exemplos cotidianos, promover dinâmicas e garantir que houvesse envolvimento e compreensão por parte dos participantes.

---

<sup>16</sup> No colégio 1 um grupo de professores, orientado por dois gestores, desenvolveram uma escala de classificação de estudantes complementar às notas em avaliações, a fim de garantir uma comunicação mais clara com a comunidade de pais a respeito da postura de seus filhos no dia a dia escolar. Os resultados iniciais se mostraram bastante promissores.

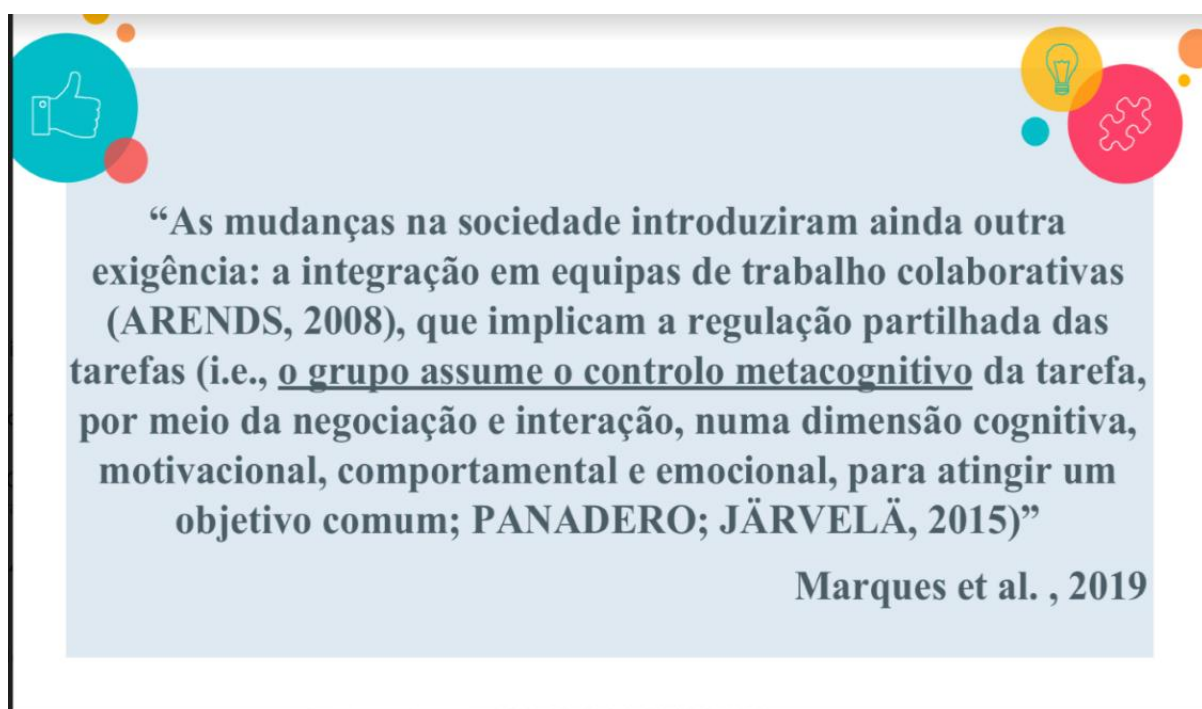


Para o encontro nº 14, cujo tema era a Autorregulação e o Trabalho em Grupos, os participantes tinham como tarefa prévia a leitura de um texto acadêmico sobre a autorregulação da Aprendizagem.

Identificamos que, embora o texto acadêmico possa ser mais profundo e tenha grande impacto em alguns participantes – notadamente os mais interessados na temática ou aqueles que já vivenciaram a pós-graduação - os mesmos não parecem promover a mesma mobilização ou incômodo nos participantes. Nos parece que as preocupações teóricas e formais de um texto acadêmico, bem como as descrições das metodologias de pesquisa, não são atraentes aos educadores os quais, como já descrevemos, têm o foco de preocupação na aplicação prática dos conceitos. Dado o cansaço dos participantes e o excesso de atividades previstas no final do ano, optamos por realizar dois encontros teóricos seguidos. Um pequeno tempo também foi reservado para a interação e posicionamento a respeito do tema.

Embora tenhamos identificado que tivemos pouco tempo para desenvolver a temática dos trabalhos em grupo, acreditamos ter, ao menos, introduzido o tema da Agência Coletiva e a possibilidade de aplicarmos os construtos da autorregulação também para este assunto. Sobre a abordagem teórica deste encontro, podemos exemplificá-lo com o seguinte slide:

**Figura 24** - Exemplo de Slide utilizado no encontro nº 14.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No encontro final, de nº 15, foi possível organizar uma palestra de encerramento no colégio 1, onde vários elementos da autorregulação da aprendizagem foram retomados e exemplos práticos de projetos desenvolvidos a partir deste referencial foram apresentados. No colégio 2 o momento resumiu-se a um encerramento formal do curso, com a presença da equipe gestora e de pequenos discursos. A palavra foi aberta e todos os participantes acabaram se manifestando a respeito do que haviam aprendido durante a formação, destacando os elementos considerados mais significativos. Em ambos os casos, foi um momento de troca e um ritual de encerramento importante, onde o esforço e dedicação de cada envolvido foi verbalizado e as conquistas foram celebradas conjuntamente.

No próximo capítulo apresentamos as análises dos materiais coletados ao longo do curso e a partir das dez entrevistas realizadas com participantes dos dois colégios, revelando nossos acertos e equívocos cometidos ao longo do curso de formação, bem como os limites e potencialidades deste estudo.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1 Proposta de análise

A análise das entrevistas teve como pressuposto as orientações de Albano Estrela (1994), pesquisador português responsável por uma produção bastante significativa no campo da formação de professores. Estrela desenvolveu pesquisas sobre aprimoramento do trabalho docente e a construção de cursos de formação para professores por décadas, e inovou na busca de avaliar o impacto destas formações para os docentes.

Sua constatação inicial é de que a grande produção de obras voltadas à formação de professores no final do século passado era a evidência dos graves problemas vivenciados pela educação básica e da incapacidade de produções acadêmicas que respondessem a isso de modo efetivo:

Se passarmos em revista a literatura pedagógica dos últimos vinte anos, não poderemos deixar de assinalar a verdadeira explosão de obras que, directa ou indirectamente, se referem à formação de professores. Todos estarão de acordo em reconhecer que o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores, o que explica e justifica a abundância de obras publicadas neste domínio [...] na nossa perspectiva, essa abundância é, antes, **um sinal de crise da escola e do fracasso relativo da investigação educacional** (Estrela, 1994, p. 53, grifos nossos).

Inspirado pelo naturalismo, Estrela propõe assim uma análise das práticas docentes de forma a identificar comportamentos e promover o que denominou de “análise objetiva da realidade pedagógica” (Estrela, 1994, p.11). De acordo com esta perspectiva, a pedagogia deveria desenvolver seu próprio método científico e experimental, sem depender de outras ciências, o que poderia libertá-la de prescrições apriorísticas e descontextualizadas. O autor manifestou particular incômodo com estas receitas externas de comportamento pois elas, em muitos casos, levariam a uma desvalorização do saber construído pelos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais. Por conseguinte, ao importarmos conceitos e métodos da economia, psicologia, sociologia - ou qualquer outra ciência já constituída-, correríamos o risco de trazer elementos que não possuem valor e significado aos docentes, os quais terminam a formação com a sensação de não terem recebido uma contribuição significativa.

Assim, nos processos de formação oferecidos a professores, o passo inicial de atuação seria conhecer o campo da intervenção onde deseja-se intervir, ou seja, a realidade da sala de aula. A concretização desta etapa exigiria a construção de instrumentos e metodologias próprias da pedagogia, as quais permitiriam a apreensão da complexa realidade da sala de aula pelo professor. Neste sentido, “As explicações da Psicologia e da Psicanálise são-nos necessárias, mas não são as nossas, repita-se. Os seus dados têm uma função complementar, não substitutiva, nem equivalente” (Estrela, 1994, p. 393). A teoria exerceria então o papel de permitir a compreensão da realidade e a possibilidade da intervenção sobre ela. A partir desta lógica, o pesquisador propõe um princípio e uma metodologia:

O princípio assenta numa perspectiva fenomenológica: a unicidade da situação é a garantia da identidade e da significação do comportamento. A metodologia decorre de uma visão etológica do Homem: todo o comportamento expressa uma função do indivíduo enquanto inserido no seu meio (Estrela, 1994, p. 18).

Desta forma, Estrela sugere a utilização da fenomenologia como princípio de observação, a partir do qual cada evento deve ser percebido em sua particularidade. E, quanto à metodologia para percebermos a pedagogia como um campo, deveríamos utilizar o registro do cotidiano escolar, do seu “continuum”, pois “tudo se passa quando nada parece passar-se” (Estrela, 1994, p. 18). A ciência, portanto, seria o resultado de uma observação naturalista, ou etológica - como sugere o autor -, do cotidiano escolar.

Em nossa pesquisa, dada a familiaridade do pesquisador com os ambientes e sujeitos envolvidos nos cursos de formação e nas entrevistas, buscamos considerar estes elementos em nossa análise e mantivemo-nos atentos aos riscos de distorção na interpretação dos discursos e práticas observados.

Em todo o tempo, mantemos em mente que, um verdadeiro estudo com professores, como o realizado por Noblit (1995), demonstrou como as trajetórias profissionais dos educadores têm muito a ensinar aos seus colegas profissionais e também aos pesquisadores da educação. Porém, como em qualquer outra pesquisa, não carregamos a pretensão de ser possível captar todas as relações humanas na complexa realidade dos fenômenos observados e selecionados para nossas pesquisas, mas isso não nos impediu de realizarmos esforços para garantir uma aproximação, tanto quanto possível, em relação à realidade.

## 5.2 Hipóteses do estudo

Neste sentido, esta investigação empírica atritou os dados coletados à seguinte hipótese: os professores, ao receberem uma formação alicerçada na TSC, comprovariam que o ensino de estratégias cognitivas, metacognitivas e emocionais efetivamente contribui para o ensino em diferentes faixas etárias da educação básica.

Salienta-se, ainda, quanto aos procedimentos metodológicos empregados nesta investigação, que o presente estudo se desenvolveu como uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, envolvendo alunos e professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais).

A pesquisa intervenção é considerada uma atividade científica na medida em que se trata de uma ação com potencial de construir um conhecimento educacional. No entanto, para que isso se concretize, ela deve entre outros fatores, apresentar um rigor metodológico (Damiani *et al.*, 2013). A razão pela qual nossa pesquisa utiliza essa classificação (intervenção pedagógica) justifica-se pelo fato de o presente estudo apresentar o interesse de produzir um aprimoramento no trabalho pedagógico realizado por professores em exercício, comprometendo-se a realizar também uma avaliação coletiva dos resultados obtidos.

Portanto, nosso trabalho pretende responder às necessidades reais de professores em exercício, comprometendo-se em dialogar com angústias e dilemas no dia a dia da profissão docente, não se limitando, portanto, à uma mera produção de conhecimento teórico sobre a sala de aula (Gil, 2010).

De maneira geral, acreditamos que produções deste tipo têm o potencial de melhorar a aprendizagem dos objetos de conhecimento elencados e previstos pela BNCC, bem como de colaborar com os professores no desafio de elaborar estratégias mais eficazes nas escassas aulas de História restantes na grade horária escolar<sup>17</sup>.

Conforme anunciado previamente, acreditamos que, a despeito da grande quantidade de trabalho a ser realizada no cotidiano escolar, os professores do ensino básico têm potencial de atuarem como pesquisadores em seus campos de trabalho. Isso seria possível, no entanto, apenas na medida em que a preocupação com a execução das atividades cotidianas não os mantenha presos a um ativismo

---

<sup>17</sup> A carga horária no Ensino Fundamental 1 nas duas escolas é 45 minutos semanais para História e 45 minutos para Geografia.

mecanizado, tampouco entreguem-se a conclusões aceleradas sobre suas práticas, por vezes descoladas, tanto da teoria, quanto do rigor metodológico inerente à pesquisa científica (Teixeira; Megid, 2017).

Conforme anunciado previamente, toda a proposta de formação oferecida aos professores está alicerçada na teoria da autorregulação da aprendizagem a partir da abordagem da TSC, conforme estabelecida por Albert Bandura (2001) e Barry Zimmerman (2000a).

Sobre os procedimentos de análise dos dados, sabemos que a ação sobre uma realidade pedagógica não é uma tarefa simples. Entre os fatores capazes de explicar essa limitação estaria a inexistência de um estatuto científico da Pedagogia. Conforme mencionado previamente, a dificuldade de perceber a própria sala de aula - e captar a realidade cotidiana desta -, através de ferramentas metodológicas próprias de pedagogia, impossibilitaria o professor de enxergar, efetivamente, o que aconteceria diante de seus olhos (Estrela, 1994).

A análise dos resultados em nossa pesquisa inspira-se, desta forma, na perspectiva fenomenológica descrita a partir de uma série de experiências realizadas pelo professor Albano Estrela e sua equipe ao longo de várias décadas. Alicerçados na fenomenologia e seguindo a lógica da observação naturalista, sugere Estrela (1994, p. 132, grifos nossos):

Partindo do princípio de que **todo o comportamento é uma expressão parcial de uma realidade complexa**, pretendemos [...] registrar todas as opiniões e comportamentos em situação, sua interação e articulação com as opiniões formuladas. A **comparação de diferentes opiniões** permite-nos elaborar uma perspectiva global das posições.

O autor em questão nos convida a enxergar a realidade para além de explicações simplificadas e realizadas aprioristicamente, percebendo, em seu lugar, as manifestações e ações dos sujeitos observados e registrando todas as informações possíveis. A comparação destas informações poderia, por sua vez, oferecer uma perspectiva mais ampla da realidade. Sobre a redução fenomenológica, ele acrescenta:

Ao dizermos que utilizamos a redução fenomenológica pretendemos dizer que, **para se compreender um fenômeno na sua singularidade e unicidade**, teremos, justamente, de o reduzir a 'um fenômeno', isto é, 'despi-lo' da significação com que inicialmente o abordamos e 'localiza-lo' na experiência vivida dos agentes, isto é, dar-lhe uma significação através da

utilização de um processo analítico de definição de níveis de significação, níveis obtidos por sobreposição dos planos da significação e da intenção dos intervenientes. Naturalmente que partimos, também, do **princípio de que todo o comportamento é intencional** e, portanto, significativo para o indivíduo em situação (Estrela, 1994, p. 242, grifos nossos).

A análise proposta por Estrela, portanto, visa captar um fenômeno sem que haja uma classificação prévia, o que poderia limitar as possibilidades de interpretação do ocorrido. As ações, falas e comportamentos percebidos não devem ser classificadas a partir de modelos prontos e importados de outras ciências, mas sim como o resultado de ações intencionais dos agentes envolvidos na observação e inseridas nas especificidades da realidade em que atuam.

A intenção, seguindo a proposta do autor, seria a de primeiramente garantir uma observação detalhada dos eventos. Em seguida, submetê-los a uma problematização, construindo hipóteses explicativas a seu respeito. Então, a partir disso, poderíamos promover uma intervenção capaz de alterar a realidade percebida.

Considerando todo esse conjunto de propostas, em relação às entrevistas, partimos do pressuposto que:

A finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião quer permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, **se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos doadores** dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo (Estrela, 1994, p. 242, grifos nossos).

O nosso olhar para as entrevistas procurou não se limitar às informações oferecidas pelos participantes, mas também aos sujeitos, os contextos em que estavam inseridos e os quadros mais amplos envolvendo todas estas informações.

A complexa proposta teria como foco a superação de dificuldades reais vivenciadas no cotidiano escolar. Conforme nos alertou Estrela (1994), muitos docentes atribuem as dificuldades e fracassos de suas práticas cotidianas a fatores externos a si, e muitas vezes, até elementos distantes da sala de aula ou mesmo da escola. Esse processo denominado de ‘desculpabilização’ os leva a justificar episódios negativos e até mesmo a conviver com eles, mas não a superá-los. A busca pela superação das dificuldades - e não por uma forma de justificá-las ou de sobreviver a elas-, nos moveu a continuar nossa pesquisa.

### 5.3 Análise dos dados coletados durante os encontros

Conforme mencionado no capítulo anterior, em todos os encontros, formulários foram disponibilizados para identificarmos as impressões dos participantes em relação à proposta. Dado o grande número de participantes, acreditávamos que os formulários eram importantes para termos um feedback geral do processo.

No entanto, identificamos que o tempo oferecido aos encontros (1h30) nem sempre era suficiente para que todos pudessem se expressar via formulários, a maioria dos quais ficava sem preenchimento. Não raras vezes, a discussão se estendia e ameaçava extrapolar os 90 minutos combinado. Diante disso, optamos por respeitar o horário de término para honrarmos o compromisso previamente estabelecido e, com isso, as coletas de informação foram comprometidas.

Optamos então em propor uma coleta de dados em que o horário reservado para o encontro seria utilizado para o preenchimento dos formulários atribuídos. Essa coleta foi realizada no 10º encontro do curso de formação, e, além das perguntas objetivas, havia espaço para comentários e sugestões.

A fim de melhor apresentarmos os resultados obtidos no preenchimento dos formulários, e retomarmos os objetivos gerais e específicos de nossa pesquisa, propomos a seguir uma divisão temática das respostas em consonância com os objetivos gerais e específicos previamente anunciados.

### 5.4 Percepção dos professores sobre a Autorregulação da Aprendizagem

A respeito da principal contribuição do curso, e de que modo o referencial teórico parecia oferecer caminhos úteis à prática docente, diversos participantes demonstraram ter incorporado princípios da TSC ao utilizarem em suas respostas termos específicos como PLEA, a Reciprocidade Triádica, Modelação, Autorregulação da Aprendizagem. Vejamos um exemplo:

*A reflexão sobre planejar, executar e avaliar (PLEA) foi uma das reflexões mais significativas, pois há muitas etapas que geralmente passam imperceptíveis por nós, professores, e que por muitas vezes as fases podem ser atropeladas pela necessidade de cumprir com prazos, provas (Resposta ao formulário 2, questão 1).*



O modelo de aprendizagem inspirado na TSC e proposto às professoras foi reconhecido como válido e importante em vários relatos. Embora muitos já ensinassem ou vivenciassem tais princípios - mesmo que de forma não consciente ou fragmentada -, o curso parece ter ajudado na tomada de consciência sobre os projetos e na possibilidade de, ao enxergá-lo a partir dos modelos de aprendizagem apresentados, possibilitar o aprimoramento destes.

A oportunidade de colocar em prática as atividades revelou às docentes o fato de muitas atividades propostas anteriormente já levarem em consideração o processo de autorregulação da aprendizagem. Essa tomada de consciência pareceu ampliar, entre o corpo docente, a confiança na teoria e a necessidade de aprofundar-se em seus elementos. Vejamos a seguir um relato neste sentido:

*Testei uma delas. Acredito que preciso colocar as outras atividades planejadas e gradativamente inserir outras para poder ter a percepção mais clara da própria teoria na prática. Já existem atividades de leitura desenvolvidas especialmente na área que planejo (Português no 3º ano) que proporcionam o início da autorregulação em meus alunos. Agora, após o início dos estudos, posso identificar esse processo mais facilmente e estimular o progresso da turma (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

As leituras propostas como tarefas prévias e aprofundamentos também foram importantes para alguns participantes compreenderem os construtos teóricos. Alguns professores registraram suas impressões e reforçaram a necessidade de nomearmos processos com os quais já estamos familiarizados, mas ainda não sistematizados de modo mais complexo em nossas mentes:

*A reflexão sobre reciprocidade triádica e a importância da agência humana para alterar o ambiente, o comportamento e fatores pessoais (intencionalidade, antecipação e autorregulação). Sobre a importância das fases do planejamento, da execução e da autorreflexão e o papel do professor (o que tem mudado minha prática diariamente). As reflexões e leituras sobre estratégias de leitura foram muito importantes para mim, pois aprendi estratégias que ainda não tinha conhecimento e pude utilizá-las pessoalmente e profissionalmente. As que já conhecia, passei a utilizar com mais intencionalidade e propriedade (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

O conceito de agência humana, citado no relato anterior, revela a apreensão de um princípio fundamental da teoria estudada. A modelação também apareceu como um dos conceitos a serem destacados em relação aos ganhos iniciais com o

curso de formação. Percebemos como a reflexão sobre a própria prática ocorria e permitia lançar luz a elementos cotidianos da sala de aula:

*As reflexões mais importantes para mim foram:*

- Nossos atos coercitivos e suas implicações;
- Estratégias de leitura;
- A importância da modelação (Resposta ao formulário 2, questão 1).

*A modelação foi extremamente importante em minhas aulas, pensando que as crianças também aprendem se espelhando no que faço (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Algumas respostas não apresentaram os conceitos teóricos a partir de suas expressões formais, conforme foram abordados durante o curso de formação. Mas, por sua vez, sugeriam a apreensão de uma percepção geral do processo, bem como de sua importância na aprendizagem. Essas explicações, portanto, embora mais simples, revelam um ganho na prática profissional docente, como podemos observar a seguir:

*Compreender que autorregulação é um caminho traçado através das minhas escolhas (pessoais e profissionais) que deve ser percorrido com cautela, de forma a ser avaliado para que eu decida se devo continuar ou mudar a rota do que foi planejado (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Outro sinal positivo da realização do curso foi a sensação de que, “naturalmente”, as sugestões propostas foram incorporadas. A aproximação com o tema e o sentimento de valorização ao ter suas estratégias valorizadas e reconhecidas pela teoria possivelmente favoreceu este tipo de sentimento. Vejamos:

*Desde o início ao preparar minhas aulas sempre retomo os temas ensinados no curso, e hoje me vejo realizando alguns passos como se já fizessem parte natural das aulas (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

Outro conjunto precioso de relatos recebidos demonstrava a resignificação das práticas já anteriormente utilizadas a partir da tomada de consciência sobre como se realiza, efetivamente, a aprendizagem:

*Estratégias que já eram utilizadas, mas que agora tem um **novo significado** tanto para o educando quanto para o professor (Resposta ao formulário 2, questão 2, grifos nossos).*

De maneira geral, atingimos o objetivo geral desta pesquisa, sendo possível oferecer um momento de formação específica e garantir a possibilidade de pensar sobre a própria prática, valorizando a trajetória dos profissionais e permitindo uma troca de experiências, como percebemos no relato a seguir:

*reeduquei meu olhar para as práticas que já temos em sala de aula, reconhecendo estratégias e buscando novas* (Resposta ao formulário 2, questão 1, grifos nossos).

A citação acima revela um profissional consciente dos próprios acertos, mas capaz de, ao olhar para sua própria prática, reconhecer a possibilidade de um aprimoramento permanente e contínuo através da incorporação de novas estratégias.

## **5.5 A incorporação de estratégias cognitivas e metacognitivas**

A respeito da metacognição e do planejamento, algumas falas também demonstraram a incorporação de estratégias de aprendizagem fundamentadas na TSC e no modelo de Zimmerman. As estratégias foram apresentadas no curso organizadas em três blocos de modo a permitir não apenas a percepção de suas diferenças, mas também no intuito de oferecer oportunidades de aplicação delas. O relato a seguir revela como a compreensão do processo cíclico de aprendizagem estava incorporado na prática profissional da professora:

*Acredito que o que me motiva e me faz refletir cada vez mais é 'onde eu quero chegar?'; 'como chegar?'; é realmente pensar numa aprendizagem efetiva. Quais estratégias vou usar para que isso ocorra* (Resposta ao formulário 2, questão 1).

Ao conciliar, neste breve relato, o movimento de reflexão sobre a própria prática com o uso de estratégias de aprendizagem, a professora em questão revela ter conhecimento dos elementos centrais previstos no modelo de Zimmerman. A transformação da prática dependerá, como explicamos no capítulo 2, de outras variáveis, tais como o senso de autoeficácia do profissional e o domínio de um leque de estratégias suficientemente adequado para os problemas que desejar enfrentar. No entanto, percebemos o relato como um passo importante rumo à construção de autonomia e à elevação da performance.

Gostaríamos de destacar o fato de uma parte considerável do grupo de professores já demonstrar, mesmo após poucos encontros oferecidos pelo curso, ter relatado a incorporação de algumas estratégias em suas práticas profissionais. Atribuímos a isso o fato de termos reservado diversos encontros para a discussão em pares e a produção de uma atividade prática a partir dos elementos discutidos nos encontros teóricos. Com a lógica da infusão curricular, a resistência ou argumentos contrários à incorporação das estratégias reduzia bastante, e relatos compartilhados cotidianamente, como os que trazemos no parágrafo a seguir, reforçavam a relevância do curso nos encontros posteriores:

*Tive a oportunidade de acompanhar as professoras polivalentes aplicando e desenvolvendo atividades buscando trabalhar técnicas de leitura, estudo e mapas conceituais. Achei muito rico e pude perceber a mudança no comportamento de estudos dos alunos (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

No ambiente escolar é relativamente frequente o questionamento entre pares a respeito das propostas de aprimoramento profissional oferecidas. Nem sempre há espaço ou interesse do docente em confrontar suas percepções com aquelas apresentadas pelo responsável pela formação. No entanto, o relato anterior, feito por uma profissional que ocupa a função professora auxiliar, nos leva a acreditar que entre os professores poderiam circular comentários positivos acerca da formação.

Uma professora bastante experiente e reconhecida no colégio por suas competências relatou igualmente a possibilidade de incorporação das reflexões oferecidas no curso, e da percepção de já estar aprimorando seu trabalho a partir do que chamou de um “novo olhar”:

*Ministro aulas com crianças que estão no ciclo de fechamento da alfabetização. Desde já, a partir de nossas reflexões, tenho trabalhado com leitura mais direcionada, buscando destacar palavras-chave e organizando as ideias do que foi aprendido. As impressões foram boas, as estratégias e o novo olhar colaboram para aprimoramento da aprendizagem (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

A mudança na prática dos professores revelou também uma alteração na forma como os estudantes se relacionam com seus mestres. Os relatos a seguir demonstram como os estudantes alteraram suas práticas a partir do modelo diferenciado que receberam de seus professores:

*No fim de cada encontro, sempre penso como vou usar o que foi discutido. Já testei várias e continuo usando, **obtendo dos alunos um feedback** muito positivo, pois percebo mudanças de atitudes (minha e dos alunos) (Resposta ao formulário 2, questão 2, grifos nossos).*

*Minhas primeiras impressões foram:*

*- **Os alunos estão buscando formas autônomas de compreender o enunciado**, grifando as informações relevantes para execução dos exercícios, registrando comentários e conclusões da aula em seus cadernos de estudos e fazendo releituras de seus registros.*

*- **As crianças estão valorizando o tempo e horário de estudos** aos quais se propuseram a estudar e **estão registrando o que estudam**, seja fazendo resumos, esquemas e/ou tentando fazer mapas mentais (Resposta ao formulário 2, questão 2, grifos nossos).*

A preocupação em associar a teoria e a prática revelaram-se bastante positivas, e confirmaram a possibilidade de aplicação dos conceitos estudados. A descrição dos processos de estudo e da incorporação, por parte das crianças, estratégias cognitivas e metacognitivas nos levou a acreditar na possibilidade de disseminação dos princípios da autorregulação entre os estudantes, mesmo sem a intervenção direta do pesquisador.

A transformação na forma como os estudantes passaram a se envolver em uma aula, a qual poderia ter sido feita de maneira meramente expositiva, revela o potencial da aplicação da autorregulação na alteração da percepção dos alunos sobre suas responsabilidades em sala, como percebemos no relato a seguir:

*Sim, já realizei atividades com mapas mentais e conceituais em diversos momentos, como por exemplo, ao concluir uma unidade que trabalha falando a respeito dos diferentes habitats dos animais, suas habilidades e descrição física. **A atividade permitiu que os alunos se envolvessem completamente no tema e participassem ativamente.** Houve pesquisa de imagens, produção escrita e produção oral. A atividade foi realizada em grupo, o que permitiu a socialização das informações e o comprometimento (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

Pequenas alterações em práticas e conhecimentos já incorporados e até mesmo utilizados ganharam novo significado após algumas semanas de curso. Não tratar o ensino de estratégias como algo automático e oferecer momentos de reflexão sobre o próprio desempenho foram algumas das transformações relatadas:

*Pequenas ações já trazem ótimos resultados para o engajamento dos alunos em sala de aula; **Nada é óbvio, é preciso investir tempo para ensinar COMO realizar as atividades** (como estudar para prova, como revisar uma questão, como ler um texto); Os alunos precisam ser incentivados a planejar,*

*criar estratégias possíveis para alcançar os objetivos e avaliar o próprio desempenho durante e ao final do processo; feedback é fundamental* (Resposta ao formulário 2, questão 1).

Entre as estratégias cognitivas trabalhadas houve um interesse maior em ambos os grupos a respeito da produção de mapas conceituais. Atribuímos a isso o fato de muitos participantes não terem tanta familiaridade com esta ferramenta, e também por não perceberem, de modo geral, quais eram as justificativas teóricas para a incorporação desta prática (na sua relação com a teoria da aprendizagem). Acrescentamos também o fato de inexistir, entre os docentes participantes do curso, um padrão para a produção destes mapas, possivelmente por este assunto nunca ter sido trabalhado em momento algum, seja no ensino básico, graduação, ou até mesmo em cursos de aprimoramento profissional.

O relato a seguir revela a necessidade de mais intervenção e aprimoramento no uso da ferramenta, embora a professora em questão tenha feito questão de afirmar seu conhecimento prévio e experiência na sua utilização:

*A produção de mapa mental pelos alunos já vinha sendo trabalhada com frequência antes do curso, e apesar deles ainda precisarem da nossa intervenção em muitos momentos e de não ser o mapa conceitual, tenho percebido e ouvido dos alunos, ser uma prática que auxilia nos estudos e entendimento do que foi trabalhado em sala de aula* (Resposta ao formulário 2, questão 2).

Ao longo deste encontro, diferentes ideias de como um mapa conceitual poderia ser construído e utilizado foram apresentadas. Percebemos também, nesta introdução ao tema, um fato curioso. Para a maioria dos participantes, o mapa conceitual era visto como uma simples forma ilustrada de representação de informações. Isso não é necessariamente ruim e ineficaz para a aprendizagem de algum tema específico, mas de acordo com os pesquisadores desta ferramenta, não respeitar alguns elementos pode reduzir sensivelmente as potencialidades de aplicação desta ferramenta.

Ao perceberem que os mapas conceituais poderiam ser mais profundos e complexos, um grupo de professores relatou ter alcançado bons resultados, como a resposta a seguir nos revela: *“O mapa conceitual. Foi mais gratificante do que eu imaginei”* (Resposta ao formulário 2, questão 2).

Embora desconfiada inicialmente, a oportunidade de testar a ferramenta e perceber sua eficácia transformou o olhar da professora em relação ao seu uso, conforme havíamos previsto. Outros participantes, embora ainda utilizassem o termo “mapa mental” - o qual sugerimos evitar a fim de lembrá-los das peculiaridades do mapa conceitual -, revelaram ter vivido algum avanço em relação à esta estratégia:

*O mapa mental. A impressão foi de inovação na abordagem (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

*Mapa mental - Foi mais tranquilo e produtivo do que eu imaginava. Usarei mais nas minhas aulas (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

A surpresa em relação ao que se esperava da ferramenta e a oportunidade de testá-la, comprovando os resultados eficientes que ela produziu ficou presente, como percebemos, em vários relatos.

Quanto aos resumos, uma estratégia aparentemente mais comum e conhecida por todos, acreditamos que a maior contribuição do curso foi ajudar o grupo de professores a perceber como esta ferramenta poderia estar também a serviço de outras disciplinas, e não apenas vinculada à estudo da língua portuguesa. Algumas perceberam sua potencialidade, por exemplo, na elaboração de uma análise em história ou geografia:

*Foram atividades muito significativas e poder refletir sobre estratégias de leitura, escrita e estudo de forma consciente com os alunos foi fundamental. Eles passaram a reconhecer a importância dessas estratégias e, **alguns alunos, passaram a utilizá-las em outros momentos da aula e do estudo** (Resposta ao formulário 2, questão 2, grifos nossos).*

O relato revela como o novo olhar da professora sobre a utilização dos resumos alterou a prática dos estudantes, inclusive em ambientes que extrapolam a sala de aula. Assim, a aprendizagem é ampliada, e a importância conferida às tarefas e atividades escolares ganha uma outra dimensão na mente dos alunos, como percebemos no relato da professora a seguir:

*...a questão do resumo. Propor atividades que resumam o que foi apresentado (seja áudio ou texto) tem sido de grande valia para demonstrar aos alunos a importância das habilidades trabalhadas em um âmbito maior, **não apenas porque precisam realizar um exercício específico**. Acho que tem sido positivo ao tentar conectar com aspectos da vida real (Resposta ao formulário 2, questão 2, grifos nossos).*

Alguns comentários sobre o curso e as estratégias apresentadas, embora elogiosos, não nos permitiram identificar se houve, efetivamente, uma compreensão do significado e das potencialidades da TSC. Acreditamos que, nestes casos, houve ao menos há uma tomada de consciência a respeito do processo, ou, na pior das hipóteses, uma conexão das práticas já realizadas - embora de maneira simplificada - com a teoria em si. Vejamos um exemplo:

*Na verdade, a autorregulação da aprendizagem já fazemos com os alunos de 4º e 5º ano de uma forma mais "simples", através de autocorreção de atividades, identificar seus erros na avaliação e fazer sua autoavaliação em trabalhos em grupo (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Sobre o nível de compreensão do professor neste processo, o próximo comentário também nos deixa com algumas dúvidas e incertezas sobre o nível de incorporação das propostas, pois a construção da frase é muito fragmentada e faltam-lhe alguns conceitos chaves da teoria:

*O papel do professor abrange oferecer FERRAMENTAS, OPORTUNIDADES, INFORMAÇÕES E MUDANÇAS Traçar objetivos-Planejar – Regular (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Percebemos ainda, no trecho anterior, algumas alterações na nomenclatura dos conceitos debatidos, o que pode indicar a presença de alguns elementos discutidos nas discussões. Neste caso, há uma troca do termo avaliar por 'traçar objetivos' e executar por "regular", mas o princípio do ciclo de eterna reflexão sobre decisões e ações se mostra presente.

## 5.6 O senso de autoeficácia dos docentes e o curso de formação

O impacto para a vida pessoal também foi destacado pelos participantes. Mesmo sem terminarmos o curso, as provocações parecem ter promovido mudanças significativas nas vidas dos professores, como demonstram os seguintes relatos:

*Acredito que o curso como um todo, até o momento, traz diferentes reflexões de acordo com os encontros. Uma das reflexões que posso destacar como mais significativa foi a **questão do uso do nosso tempo** ocioso e como as ferramentas mostradas no curso nos ajudam a dar aquele próximo passo*



*tanto no aspecto profissional, mas também no aspecto pessoal. **Sinto que no meu dia-a-dia sempre me pego pensando que preciso colocar mais em prática as ferramentas que temos aprendido**, que sim eu sei me autorregular, mas o que falta, como já comentei, é sair da inércia inicial e me colocar em movimento em um sentido mais produtivo e a cada encontro o fato de não as colocar em prática me incomoda* (Resposta ao formulário 2, questão 1).

O relato anterior é uma prova concreta do papel transformador das reflexões promovidas no curso de formação. A professora responsável pelo relato revelou o impacto das provocações sobre o uso do tempo, as quais foram desenvolvidas dentro da lógica explicativa de Rosa (2019) e Han (2019), em consonância com as estratégias de organização do tempo propostas a partir do modelo de Zimmerman (2002).

Alguns participantes relataram um temor inicial em relação à faixa etária dos alunos e se estes estariam prontos para compreender e incorporar algumas destas estratégias, ou se a disciplina por eles ministrada conseguiria se conectar com as estratégias da autorregulação da aprendizagem. Embora houvesse uma desconfiança inicial por parte dos educadores:

*Percebi que, muitas vezes, as crianças "tiram de letra", atividades que achávamos ser difíceis demais para a faixa etária* (Resposta ao formulário 2, questão 2).

*Que muitas atividades que pensávamos não ser aplicável, foi possível realizar com muito êxito* (Resposta ao formulário 2, questão 2).

Assim, inseguranças iniciais foram dissolvidas de modo natural e efetivo, pois se realizaram a partir de experiências pessoais bem sucedidas. Nas aulas de educação física, a teoria também se mostrou possível e contribuiu no aprimoramento de estratégias:

*...foi muito importante aplicar na minha sala de aula de Educação Física. Nos primeiros encontros achei que fosse ser difícil, mas hoje **o curso mudou minha visão*** (Resposta ao formulário 2, questão 2, grifos nossos).

Outros participantes perceberam o potencial de algumas atividades e conseguiram conectá-las às práticas e atividades utilizadas por eles anteriormente. Embora tenham se mostrado otimistas em relação ao potencial das estratégias, os

profissionais apontaram a necessidade de mais intervenções do tipo em suas salas, pois não tiveram a convicção de que as crianças a repetiriam em outros momentos:

*Eu já testei as estratégias de leitura e a impressão que eu tive foi de uma resposta positiva por parte dos alunos, que relataram uma maior compreensão dos textos lidos. Entretanto, para que essas estratégias sejam incorporadas por eles como uma prática contínua, é necessária à nossa intervenção constante (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

Entendemos que este relato também expressa uma preocupação dos docentes em relação a uma certa unidade de pensamento entre o corpo docente de uma instituição. Se vozes muito dissonantes se estabelecem entre um ano e outro, e professores propõe estilos de aprendizado e premissas contraditórias entre si a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem, as crianças podem ser afetadas negativamente.

A incerteza em relação aos resultados em relação à incorporação de novas metodologias, bem como o receio de não envolvimento dos estudantes em propostas que alteram os eixos de protagonismo na aula, conferindo às crianças a necessidade de produzir e se engajar na construção conhecimento, pode levar muitos professores a não se arriscarem no processo. Há um temor, bastante disseminado, de que “as aulas saiam do controle”, ou de que “as crianças façam muita bagunça”. Soma-se a isso o fato de muitos profissionais não terem experimentado, com relativo sucesso, a condução de uma aula neste formato. O relato a seguir reforça a possibilidade de oportunizar momentos de sucesso aos professores a partir de pequenas alterações nas propostas didáticas:

*Fiquei muito feliz com o resultado das diferentes atividades elaboradas, além do grande envolvimento por parte dos alunos (Resposta ao formulário 2, questão 2).*

Sem dúvida, esta profissional se sentirá mais segura ao propor mais protagonismo às crianças em futuras sequências didáticas.

## **5.7 A importância dos cursos de aprimoramento profissional**

Em paralelo aos conceitos teóricos abordados em todos os encontros, a simples proposta de reflexão coletiva sobre temas aparentemente ordinários e banais

do cotidiano escolar, bem como a possibilidade de troca de impressões entre os pares profissionais, acabou promovendo um movimento de auto avaliação bastante profícuo, conforme revelado por vários participantes. Vejamos um exemplo de resposta em relação aos benefícios promovidos pelo curso:

*A possibilidade de estar diante de provocações que fizeram repensar minha forma de ensinar, desenhar novas estratégias para a abordagem dos conteúdos e inovar nas conduções das atividades (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Esse relato reforça o potencial das formações e a importância em reservarmos, em cada encontro, um tempo significativo para que os envolvidos possam se manifestar através de dúvidas, exemplos ou questionamentos. Percebemos uma demanda bastante grande em relação a este tempo para a troca entre pares. Em geral, cerca de 30% do tempo proposto para os encontros era utilizado para a socialização de ideias, seja no auditório geral, ou em pequenos grupos.

Avaliamos, a partir de vários comentários, como positivas, de modo geral, a condução das discussões durante o curso. Embora tenham surgido críticas em relação a alguns encontros devido ao tempo excedido, a maioria do grupo percebeu tratar-se de uma exceção ao padrão:

*Os encontros se dão sempre com muito espaço para discussões, com flexibilidade e jogo de cintura quando um assunto se estende mais que o esperado. As aulas seguem um planejamento, mas acontecem ao mesmo tempo em que se moldam de acordo com as discussões (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

A respeito do ganho pessoal oferecido nos momentos de trocas entre pares, o relato a seguir, de uma jovem professora em início de carreira, revela como o encontro com profissionais experientes é promissor:

*Foi possível discutir e refletir sobre nossas práticas, tanto no âmbito individual como no coletivo, como comunidade escolar. **Proporcionaram trocas de experiências e isso foi de grande valia**, principalmente para mim que estou começando a trabalhar no fundamental 1 (Resposta ao formulário 2, questão 1, grifos nossos).*

Uma parte significativa dos participantes vivenciava os primeiros anos da profissão docente, sendo algumas delas ainda assistentes de classe. Seus relatos

revelam como o curso teve um papel importante na missão de prepará-las e motivá-las para assumirem turmas no futuro, conforme demonstra o relato a seguir:

*Me fizeram refletir na prática pedagógica da série e na importância do planejamento. Me trouxe mais conhecimentos, e uma vontade enorme de estar à frente de uma turma (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

Esse relato nos deixou particularmente felizes, especialmente por sabermos que o abandono profissional nos primeiros anos de docência no Brasil é bastante alto. Embora este seja fruto de uma complexa gama de fatores - desvalorização salarial, falta de apoio das famílias, inexistência de estrutura material, entre outros – acreditamos que a convivência e a convivência dos jovens professores com pares mais experientes podem contribuir com novas perspectivas sobre a profissão e o impacto positivos dos educadores na transformação da vida dos estudantes

Um alerta importante se faz necessário em relação aos momentos oferecidos para a troca de experiências e impressões nos cursos de formação. Alguns participantes, por motivos diversos, acabam monopolizando os momentos de fala e excedem-se nos comentários. Por vezes, exageram nas digressões e podem distorcer completamente a temática proposta para aquele momento. Devemos estar atentos às necessidades pessoais e aos contextos específicos dos grupos com os quais estamos trabalhando, mas o mediador dos encontros, no entanto, deve estar sensível ao grupo como um todo – o qual tende a se aborrecer com o excesso de digressões - e assim intervir, sempre que o risco de conclusão dos raciocínios propostos esteja presente.

Outra grave ameaça é ultrapassar o horário do encontro com os participantes, pois isso impacta negativamente os planejamentos pessoais e a logística de funcionamento das famílias, gerando um desconforto visível em vários participantes. Neste sentido, foram exaltadas as iniciativas do curso em garantir os espaços de diálogo entre os participantes, como relatam os trechos a seguir:

*Todos os encontros em minha opinião têm sido de muito aprendizado, mas destaco os encontros que houveram (sic) as dinâmicas e as trocas de experiências, creio que como eu, a grande maioria das pessoas apreendem, fixam melhor o conhecimento deste modo. Gosto também da forma como o curso foi planejado e organizado... os diversos professores, a variedade dos temas, etc. (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

*Tivemos um tempo ESPECÍFICO para refletir, trocar conhecimentos significativos e aprender mais sobre nossa prática pedagógica (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Reiteramos, assim, a necessidade de estabelecermos um cronograma capaz de respeitar as expectativas dos participantes, oferecendo-lhes horários específicos para as trocas e reflexões.

## **5.8 Os limites e desafios na criação de cursos de aprimoramento profissional**

Sobre a estrutura do curso, a organização e prévio compartilhamento de informações a respeito do calendário, temáticas e textos de apoio também foi elogiada por parte dos professores, revelando que o excesso de imprevisto e o desconhecimento a respeito das formações é percebida como um ponto bastante negativo:

*Em primeiro lugar destaco a organização de todo o processo do curso até o momento, muito bem planejado e consistente. A entrega dos textos antecipadamente e as dinâmicas dos encontros presenciais foram excelentes, ajudando sempre a repensar minha prática em sala (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Algumas reflexões oferecidas pelos formulários foram bastante genéricas e, embora demonstrassem algum benefício a partir das provocações e reflexões do curso, bem como de uma certa transformação de postura pessoal a partir disso, os processos ainda se mostraram fragmentados, exigindo novas intervenções e espaços para diálogo no futuro. Vejamos alguns exemplos de resposta neste sentido:

*No aspecto profissional vejo que as reflexões giram mais em torno do ambiente escolar, a comunidade e a quantidade de demandas que temos e como nos organizar e tirar melhor proveito de tudo isso, assim como mostrar aos alunos maneiras mais eficientes de estudar. Essas reflexões que temos feito eu acredito que vão gerar muitos frutos bons (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Não fica claro, neste fragmento, o que exatamente são “as reflexões” citadas, bem como quais maneiras serão utilizadas para promover mudanças na rotina de estudo dos estudantes. Outras observações genéricas, desacompanhadas de informações mais precisas podem ser observadas nos exemplos a seguir:

*A importância dos seguintes elementos: - Disciplina (do aluno e do professor). - Autocontrole. - Ensinar e reforçar atitudes éticas e morais (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

*Trabalhar a reflexão do aluno com relação ao conteúdo que estuda, como estuda e possibilidades de estratégias para atingir seus objetivos com os estudos (Resposta ao formulário 2, questão 1).*

Essa lacuna nas respostas de vários participantes, somada à análise das entrevistas apresentadas a seguir, nos levou à conclusão de que as estratégias metacognitivas deveriam ter sido abordadas de forma mais intensiva. Alguns participantes relataram dificuldades de compreender o fio condutor do curso, talvez por não terem clareza dos modelos de autorregulação da aprendizagem.

Cerca de 20% dos participantes destacaram não ter realizado qualquer tipo de atividade em sala de aula a partir das estratégias. A maioria buscou justificar o fato alegando não ter tido a oportunidade de fazê-lo devido ao cargo ocupado naquele período, ou demonstrando não ter acesso aos planejamentos e estratégias de aprendizagem definidas em conjunto.

A ausência em encontros tornava-se, igualmente, um desafio bastante grande a ser superado. Alguns participantes – por motivos bastante justificáveis - não estiveram presentes em momentos cruciais da apresentação da teoria e, por isso, não conseguiram acompanhar o ritmo das discussões, perdendo o interesse e, eventualmente, abandonando o curso.

A respeito das sugestões sobre como aprimorar os encontros, boa parte teceu elogios à estrutura e organização. No entanto, recebemos alguns comentários sobre a necessidade de mantermos a pontualidade dos encontros, e igualmente promovermos mais tempo para as discussões em grupo. Para a pergunta, “Esse curso seria melhor se...” destacamos as seguintes respostas:

*Houvessem momentos de mais troca e discussão sobre as leituras com os especialistas que ministram os cursos (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

*Fossem menos corridos (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

*Se respeitassem o horário de início e fim (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

Curiosamente, um dos problemas enfrentados na logística era exatamente o de iniciar as atividades no horário marcado. O encontro dos educadores era sempre motivo de bastante alegria, e percebíamos um grande interesse em conversas

envolvendo questões pessoais e profissionais, o que revela a importância da criação de espaços de troca, com regularidade, entre os pares profissionais.

Sobre a estrutura do curso, alternar encontros teóricos com os de produção prática parece ter sido um ponto positivo em nossa estratégia, e foi amplamente destacado entre os participantes neste momento:

*Continuasse com a teoria e a prática, pois está sendo muito significativo* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

*...continuássemos fazendo a relação entre a teoria e a prática, para que sempre possamos aplicar o que estamos discutindo* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

A sugestão mais recorrente no colégio 1 foi a inversão do modelo de encontros remotos e presenciais<sup>18</sup>. Para boa parte deste grupo o encontro teórico poderia ser remoto, pois a participação dos professores é menor diante de uma exposição ampliada. Os momentos de produção das atividades, por sua vez, poderiam ser presenciais, pois, segundo eles, haveria maior interesse na troca se todos estivessem juntos no mesmo ambiente. A ênfase da aplicabilidade da teoria e de priorizarmos o uso prático da teoria também ocupou boa parte das sugestões. Para a pergunta: “Esse curso seria melhor se...” destacamos mais algumas respostas:

*Continuasse com a teoria e a prática, pois está sendo muito significativo* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

*As aulas fossem mais práticas (exercendo exemplos)* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

O intervalo entre os encontros foi de 15 dias. Essa distância apareceu também como um elemento positivo, por vários motivos. Sem correremos o risco de tornar o curso enfadonho, garantíamos tempo suficiente para a leitura das tarefas prévias e não atrapalhamos a rotina de reuniões pedagógicas do colégio. Vejamos um comentário neste sentido:

*Na minha opinião está tudo muito bom, o intervalo de 15 dias, nos dá um gás para o próximo encontro. O teórico antes de elaborar as atividades nos dá muita clareza* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

---

<sup>18</sup> Conforme mencionado no capítulo 3, no colégio 2, os professores solicitaram a realização do curso em formato 100% remoto.

Um enorme desafio aos que se aventuram em promover cursos de formação continuada é adequar os exemplos de atividades e o nível das discussões a equipes responsáveis por faixas etárias muito diferentes. De modo geral, um exemplo retratando o contexto da educação infantil não costuma despertar muito interesse em professores do Ensino Médio. Neste sentido, embora o grupo de professores em nossos cursos fosse exclusivamente do Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais), os exemplos escolhidos sempre deixavam alguns frustrados ou desinteressados. Enquanto alguns participantes destacaram como elemento positivo a discussão e produção de atividades sobre o segmento em que atuavam, os que não eram contemplados, por sua vez, sentiram que a discussão não se adequava à faixa etária, conforme percebemos nos depoimentos a seguir:

*As propostas continuassem adequadas ao nosso segmento de ensino* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

*Fossem apresentadas práticas mais próximas da realidade do Fundamental I* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

*Conforme mencionei anteriormente, acredito que o curso seria ainda mais significativo se as práticas apresentadas fossem em salas de aula do Fundamental I* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

Professores especialistas tendem a ministrar apenas uma disciplina e, neste caso, muitos deles sentiram que a proposta de formação oferecida não os atendeu plenamente. Recebemos, neste sentido, elogios quando à formação de pequenos grupos de especialistas no momento de criação de atividades, e críticas pelo fato desta estratégia não se repetir nos encontros teóricos, onde preferimos promover uma composição mais aleatória, em nome da integração geral do grupo. Vejamos dois exemplos de sugestões dos especialistas em língua inglesa neste âmbito:

*Fossem apresentadas propostas de dinâmicas específicas para as especialistas em inglês (com o exemplo da dinâmica do mapa mental, no qual não foi apresentado uma proposta específica e fizemos uma atividade de história)* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

*Tivéssemos mais dinâmicas em grupos. Os encontros remotos das especialistas em Inglês foram muito ricos e nos permitiram pensar e repensar sobre nossa prática* (Resposta ao formulário 2, questão 3).

Como pontos positivos do curso, de maneira geral, foram apontados (1) a possibilidade de troca com os pares profissionais, (2) a escolha dos textos e materiais



e a disponibilização para consulta e aprofundamento, (3) o espaço para repensar as práticas e o papel da autorregulação da aprendizagem na educação formal; (4) o crescimento pessoal e a transformação de prática cotidianas; (5) o formato não teria gerado um peso excessivo à rotina das professoras.

Uma de nossas preocupações era equilibrar o papel da teoria na condução das discussões e na promoção das reflexões. Neste sentido, identificamos um acerto nesse equilíbrio, e no relato a seguir percebemos o reconhecimento de nosso esforço:

*tivemos uma boa base teórica que sempre foi retomada de encontros em encontros e o mais importante foi o espaço para troca e diálogo entre os colegas, deixando os encontros muito ricos! (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

A estrutura do curso e a orientação das discussões parecem promover reflexões que extrapolam discussões cotidianas e burocráticas. Não que estas não possuam valor ou sejam dispensáveis, mas o curso pareceu ter até mesmo o papel de contribuir na promoção de um ambiente profissional mais saudável e amigável entre os colegas:

*Permitiram uma maior aproximação da equipe e compartilhamos muitas experiências que talvez não teriam sido comentadas sem este espaço (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

Embora apenas cerca de 5% dos participantes terem relatado conhecer a autorregulação da aprendizagem e terem tido a oportunidade de se aprofundar nela durante o curso, o reencontro de alguns professores com esta teoria, agora com olhar ressignificado pela prática de sala de aula, também foi destacado:

*Pois me permitiram aprofundar/ conhecer muito mais os temas e conceitos apresentados, alguns conheci na faculdade, mas não com a mesma dimensão e perspectiva (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

Em relação às sugestões, quando acompanhadas de justificativas, sempre havia maior possibilidade de compreender o incômodo e o impacto da incorporação da mudança. Um exemplo de uma sugestão interessante foi a criação de um espaço para troca de experiências incorporadas e aprimoramento da aplicação:

*Colocássemos em prática as estratégias de estudo, fazendo resumos, resenhas, mapas conceituais e apresentássemos para o grupo nossas produções para analisarmos acertos e erros (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

Alguns comentários nos revelaram que o impacto do curso pode ser bem superior ao que previamente imaginamos. Uma das propostas de extrapolação aparece no relato a seguir:

*Em sala, com os alunos, diversas vezes pude ajudá-los com novas estratégias e os incentivando a serem autorregulados, em algumas aulas da pós pude complementar algumas discussões com a Autorregulação e até mesmo pude aplicar na prática, em um grupo de amigas que formamos um clube do livro para ajudarmos umas às outras em estratégias de leitura. Tem sido um tema extremamente profundo e produtivo para diversas áreas (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

*É um grupo pequeno, temos maior liberdade de nos expressar, discutimos o que fazemos na prática (Resposta ao formulário 2, questão 3).*

O campo final do formulário estava aberto a comentários, críticas e sugestões. Um pequeno grupo, cerca de 10% dos participantes, disse não ter mais nada a acrescentar. Um grupo mais numeroso aproveitou para elogiar e agradecer a formação até então:

*Agradecer pela oportunidade de refletir com pessoas e profissionais capacitados e dispostos a aprender e compartilhar seus saberes (Resposta ao formulário 2, questão 4).*

Embora o curso tenha sido relativamente longo, com 15 encontros de 90 minutos, alguns participantes sugeriram uma ampliação do tempo de discussão dos temas. A ideia de desmembrar temas em vários encontros sugere uma concentração excessiva da teoria, ou ainda, um tempo escasso para a apresentação das dúvidas e impressões sobre esta:

*Seria mais produtivo se os temas dos encontros fossem **desmembrados** para não ser tão corrido (Resposta ao formulário 2, questão 4, grifos nossos).*

***Desmembrar** os encontros para não serem tão corridos, sem comprometer as aulas práticas (Resposta ao formulário 2, questão 4, grifos nossos).*

***Desmembrar** os encontros para não serem tão corridos, sem perder as aulas práticas (Resposta ao formulário 2, questão 4, grifos nossos).*

*Seria mais produtivo que os encontros fossem **desmembrados** para que o aproveitamento fosse mais efetivo, sem comprometer os encontros de elaboração da prática* (Resposta ao formulário 2, questão 4, grifos nossos).

Mesmo tendo sido alertados por Rosa (2019; 2022) a respeito do fenômeno da aceleração, possivelmente fomos vítimas da necessidade de cumprirmos nosso planejamento no tempo sugerido e, inevitavelmente, fomos insensíveis a algumas necessidades específicas do grupo.

A grande generosidade de alguns colegas foi presente em alguns relatos, o que nos motiva a continuar com propostas de formação semelhantes a esta. Por mais que sacrifícios sejam necessários, a troca e o reconhecimento entre pares deve sempre estar presente no ambiente escolar. Finalizamos esta seção com um relato muito especial, em que a participante relaciona a qualidade dos docentes no colégio em que trabalha aos cursos de formação a eles oferecidos:

*Eu gostaria só de agradecer a oportunidade de fazer parte desse grupo. Hoje, falamos sobre a questão de que os profissionais aqui são pessoas que são 'sedentas' por saber mais, querendo aprimorar e melhorar sempre. **Sou nova na casa e isso me chamou muito a atenção, e, com esse curso - assim como em outros - posso ver o porquê desses profissionais serem tão bons e estarem aqui a tanto tempo.** O curso tem colocado em mim a vontade de sair da mesmice e mudar meu antigo jeito de ser. [...] obrigada por contribuir com meu crescimento profissional* (Resposta ao formulário 2, questão 4, grifos nossos).

Conforme anunciamos na introdução desta pesquisa, a chegada de novos profissionais nas escolas pode gerar muitas angústias e incertezas. A despeito da boa vontade existente no corpo docente para que esta integração e intercâmbio de informações ocorram, acreditamos que a realização de cursos de aprimoramento profissional pode estreitar vínculos entre os novos profissionais e aqueles que possuem mais experiência, oferecendo-lhes um espaço adequado para a troca de percepções, e também para o acolhimento adequado dos novos professores.

## 5.9 Análise das Entrevistas

As entrevistas, conforme anunciado anteriormente, foram realizadas ao final de todo o curso de formação. Dez profissionais foram selecionados a partir do grau de envolvimento no curso, frequência nas reuniões e também de acordo com a

responsabilidade destes em relação à criação de sequências didáticas e avaliações da disciplina de história.

A seguir apresentamos as principais conclusões sobre as entrevistas a partir de uma divisão temática, ou seja, as diferentes respostas serão apresentadas a partir de cada das contribuições produzidas pelo curso de formação e pela incorporação de elementos da TSC. Acreditamos que este formato será mais interessante para futuros trabalhos de formação inspirados por esta teoria, e garantirão referências aos profissionais interessados em aprimorar as experiências aqui descritas.

Ao final, apresentamos as conclusões gerais a partir desta etapa. Os nomes das entrevistadas foram mantidos em sigilo e, em seu lugar, utilizamos um número, garantindo assim a confidencialidade das respostas. Como anunciado anteriormente, as perguntas não eram rígidas e foram modificadas de acordo com as respostas oferecidas e o desenvolvimento da entrevista. As respostas apresentadas são fruto de uma seleção das falas mais significativas e que aparentavam revelar o pensamento das profissionais entrevistadas - bem como o potencial de dialogar, mesmo que indiretamente -, com os objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

### **5.10 Perfil das entrevistadas**

Inicialmente foi solicitado que as entrevistadas compartilhassem suas trajetórias profissionais e, de maneira livre, enfatizassem os elementos que julgassem ser importantes de serem destacados. Todas as entrevistadas eram do sexo feminino e tiveram formação em Pedagogia, com exceção de uma professora especialista, formada em História e Ciências Sociais, e responsável por ministrar aulas no Ensino Fundamental - Anos Finais. Das professoras responsáveis por ministrar aulas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, duas delas tiveram pedagogia como segunda formação, abandonando uma carreira inicial em outra área para ingressarem como docentes. Todas somavam, ao menos, dez anos de experiência na educação básica.

Todas as professoras entrevistadas trabalhavam em apenas uma escola com regime de trabalho integral. A quantidade de aulas por turma entre as entrevistadas foi de aproximadamente trinta aulas por semana, fora o trabalho remunerado para a dedicação em reuniões pedagógicas, completando a carga horária de 40 horas semanais. Sobre a formação acadêmica, destaca-se o fato de que todas as profissionais que se formaram até o final da década de 1990 tiveram formação inicial

no curso de magistério, e, posteriormente, realizaram também a faculdade de pedagogia. A formação no magistério parece ter deixado memórias extremamente positivas e, em todos os casos, essa formação foi mais elogiada e destacada como diferencial do que o curso superior de pedagogia.

### **5.11 A contribuição de um curso sobre autorregulação da aprendizagem: aspectos gerais**

A primeira pergunta<sup>19</sup> era intencionalmente bastante ampla a fim de oferecer a liberdade de resposta às professoras selecionadas, e buscava identificar dois temas, essencialmente. Em primeiro lugar, tínhamos a intenção de encontrar quais foram os elementos mais significativos no curso de formação promovido de acordo com a percepção dos profissionais envolvidos. A pergunta também tinha a intenção de identificar se algum dos elementos teóricos da TSC havia se destacado e, talvez, tivesse sido apropriado pela profissional.

Cabe aqui uma ressalva importante. Como pesquisador e entrevistadas haviam sido colegas de trabalho por muitos anos, entendemos que esse tipo de pergunta não deveria, obviamente, ser interpretada de maneira ingênua ou alheia a esta realidade. Uma das estratégias para validar as primeiras informações oferecidas inicialmente foi a realização de outras perguntas na sequência, intencionalmente criadas para serem comparadas com ela e, eventualmente revelarem alguma contradição.

De partida, podemos perceber que as primeiras palavras foram positivas e elogiosas. Todas as entrevistadas, sem exceção, avaliaram o curso como muito positivo e válido para suas práticas profissionais e estratégias pessoais de aprendizagem. Elas teceram muitos elogios e ressaltaram a necessidade de mais profissionais do colégio se envolverem em atividades semelhantes. Algumas destas avaliações foram confirmadas nas demais perguntas, enquanto outras acabaram, por falta de argumentos que justificassem os benefícios do curso, sendo objeto de questionamentos.

Para a entrevistada nº 1, por exemplo, a despeito dos elogios iniciais, o construto da autorregulação não seria capaz de trazer um benefício concreto quando estamos lidando com crianças pequenas. Responsável por lecionar nas séries iniciais

---

<sup>19</sup> Pergunta 1. "Gostaríamos que você falasse um pouco de sua formação acadêmica e de sua trajetória profissional."

do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a profissional identificou muitas dificuldades em utilizar, na prática cotidiana, estratégias de autorregulação na turma pela qual é responsável. O fato de termos trabalhado presencialmente após dois anos de aulas predominantemente remotas também representava, em seu ponto de vista, um obstáculo extra à incorporação das estratégias sugeridas, dificultando a construção da autonomia. A pandemia, acreditava ela, teria gerado problemas extras na medida em que os alunos se apresentavam ainda mais dependentes e imaturos, em comparação com turmas que não vivenciaram o isolamento social. Assim, embora bastante elogiado, o curso não teria efetividade diante da imaturidade das crianças e do cenário específico do ano de 2022, os quais revelaram-se como um bloqueio ao uso das aprendizagens oferecidas no curso. Em tom de justificativa, essa informação apareceu ao longo de sua entrevista por diversas vezes.

A Entrevistada nº 1 também não soube apontar estratégias de aprendizagem incorporadas a partir do curso, embora tenha feito diversas menções positivas sobre a intenção de organizar o curso. Ela ressaltou o fato de que as formações acadêmicas são, em geral, ‘muito teóricas’, e que o estágio oferecido no colégio precisa ser muito prático e dinâmico. Afirmou já conhecer muitas das contribuições trabalhadas no curso e confessou ter a sensação de que as formações oferecidas tendem a subestimar a experiência das docentes de seu segmento. Ao repetir que o curso promoveu ganhos significativos ao trabalho docente, a profissional não conseguiu exemplificar uma alteração prática. A questão da faixa etária foi lembrada como um bloqueio para a aplicação da TSC no segmento: *“É o que eu quero voltar a te falar, o que, para o segundo, que não deu certo, foi pela faixa etária”* (Entrevistada nº 1).

Quando questionada sobre a possibilidade de incorporação de estratégias metacognitivas para o aprendizado específico de história, a entrevistada nº 1 acreditava na existência de um potencial de transformação a partir do curso, porém apenas nas séries mais avançadas.

*Acho muito bacana. Mas para os maiores. O aluno que incorporar essa autorregulação, que ele souber trabalhar. Porque de um modo geral, eles têm mania de decorar, não entender. A partir do momento que entendeu, fez um mapa conceitual. Quem decora daqui um pouco esqueceu tudo* (Entrevistada nº 1).

A associação da professora entre a realização do mapa conceitual e a compreensão revelam sua capacidade de distinguir uma tarefa feita de modo

mecânico de uma atividade capaz de promover uma aprendizagem significativa. Embora bastante preocupada com a questão da faixa etária, ela ainda foi capaz de reconhecer os méritos e potencialidades das ferramentas.

Entretanto, essa questão do bloqueio em relação à faixa etária pareceu ser uma voz isolada, pois as demais entrevistadas posicionaram-se de forma diferente. A entrevistada nº 8, por exemplo, defendeu o uso deste tipo de estratégia desde as séries iniciais do ensino fundamental, sendo possível transformar a prática das professoras e a aprendizagem das crianças através da TSC. Para comprovar sua opinião, ela trouxe exemplos de reflexões que teria incorporado enquanto elaborava sequências didáticas para seus alunos, tendo a convicção de suas potencialidades.

#### **5.12 Incorporação de elementos teóricos e crença na possibilidade de utilização do curso presentes na fala inicial das docentes**

A entrevistada nº 2, uma jovem profissional no início da carreira, elogiou igualmente o curso. Porém, conseguiu, em suas falas, utilizar termos técnicos da autorregulação da aprendizagem aplicados às suas práticas profissionais e pessoais, o que sugere uma apropriação efetiva das estratégias. Ela destacou, de forma mais específica, mudanças em suas práticas pessoais, como o uso adequado do seu tempo livre. A partir de uma reflexão sobre a forma como organizava seu tempo e administrava a própria agenda e como distratores, como o uso de redes sociais, a impedia de desenvolver outras atividades ao longo do dia. Percebemos aqui, claramente, uma reflexão resultante das provocações de Rosa (2019, 2022), o qual demonstrava a incorporação do padrão *curto-curto* nas experiências temporais da modernidade tardia, já comentados nos capítulos anteriores. Simultaneamente, a fala da professora foi mais uma demonstração de que as estratégias inspiradas na TSC são capazes de oferecer respostas concretas aos problemas e desafios da contemporaneidade.

A entrevistada nº 3, por sua vez, destacou os elementos que considerou válidos no curso mesmo sem utilizar a nomenclatura trabalhada nas formações. Ela atribuiu elogios ao curso, mas não conseguiu verbalizar de maneira mais direta e concreta o porquê desta suposta contribuição. Ela destacou e exemplificou as estratégias cognitivas como as mais significativas para sua prática: *“Eu não conhecia diretamente. A gente estuda algumas vertentes, mas nada aprofundado. [...] Gostei dessa parte de*

*parar para perceber, do professor ser esse mediador”* (Entrevistada nº 3). Essa fala parece revelar a importância de oferecermos tempo às atividades que parecem ser óbvias e simples aos docentes. Por vergonha, ou receio de expor uma fragilidade, profissionais podem evitar o levantamento de questionamentos sobre questões teóricas e práticas da profissão. Neste sentido, momentos de troca oferecidos em cursos de aprimoramento podem ser espaços preciosos de resolução de dúvidas e ampliação do repertório docente.

A entrevistada nº 4 teceu elogios gerais ao curso e destacou, em sua fala inicial, elementos positivos da formação, inclusive para a questão das parcerias interdisciplinares:

*Ela (a formação oferecida) responde a perguntas que nós carregamos. E a gente conseguiu ver um pouco de resultado no que a gente conseguiu aplicar no quarto ano. e vai render parceria em ciências humanas e ciências da natureza* (Entrevistada nº 4).

As estratégias, nesta fala, revelaram-se também capazes de favorecer as integrações interdisciplinares entre áreas aparentemente bastante distantes. Desta forma, além de demonstrar caminhos possíveis ao desafio da interdisciplinaridade, a TSC pode conferir mais significado e contextualização dos conteúdos escolares, aproximando-o da realidade das crianças.

A entrevistada nº 4 exaltou igualmente o fato de as estratégias aprendidas serem, de fato, possíveis de serem incorporadas em sua prática profissional:

*Então deu realmente para aplicar. Não foi um trabalho que tomou um super tempo apenas para o curso, sem ter relação com a prática. Ela (a formação oferecida) foi capaz de citar diversas estratégias cognitivas desenvolvidas e discutidas durante o curso, tais como o mapa conceitual e a elaboração de resumos. Também citou, com propriedade teórica, a estratégia metacognitiva do PLEA (Rosário)* (Entrevistada nº 4).

Neste relato percebemos a incorporação, de maneira clara, de estratégias de aprendizagem da contribuição do professor Pedro Rosário em relação ao ciclo da aprendizagem.

Semelhantemente, falas positivas realizadas inicialmente pela entrevistada nº 5 acabaram sendo comprovadas ao longo da entrevista por meio de exemplos e afirmações, as quais demonstraram concretamente uma transformação da percepção



da docente. Ela ressaltou, por exemplo, alterações na sua visão sobre atividades envolvendo a leitura:

*Porque, às vezes a gente quer lá, na correria do dia a dia, passo na leitura rápida e vamo embora, vamo fazer outra coisa. Então isso mostrou pra mim, no meu dia a dia, na leitura de um planejamento, que às vezes a gente precisa rever, estudar, crianças que fazem perguntas e a gente precisa responder adequadamente, sem deixar dúvida. Então isso me fez repensar (Entrevistada nº 5).*

A atitude de repensar as estratégias sugere um olhar mais acurado sobre a estratégia da leitura, bem como a percepção da necessidade de uma avaliação constante sobre os planejamentos e o processo de execução, inseridos nos modelos de aprendizagem.

A entrevistada nº 6 destacou de início uma mudança em sua postura como profissional a partir do curso. Ela não utilizou a nomenclatura técnica neste momento, mas demonstrou a incorporação da teoria em sua prática:

*Porque a gente [...] vê muitos alunos, né, desistindo. **E teve muita coisa que eu mudei por causa do curso**, as minhas atitudes com os alunos, de mostrar para o aluno a capacidade que ele tem, de ter a autorregulação. A gente não usa esse termo, lógico com eles, mas a gente vai mostrando em termos didáticos, mesmo, o quanto é possível eles chegarem no que a gente quer né (Entrevistada nº 6, grifos nossos).*

No breve relato, percebemos uma ação intencional, mesmo que não elaborada de forma refinada, em busca do desenvolvimento da autoeficácia nos estudantes. Embora muito empolgada com o curso e suas contribuições, essa docente não verbalizou termos técnicos da teoria em seu relato e não conseguiu se lembrar, espontaneamente deles. Ao mencionarmos, no entanto, exemplos de estratégias cognitivas e metacognitivas - como mapas mentais e elementos de *feedback* -, ela confirmou a incorporação dessas estratégias em sua prática.

Sobre a alteração das práticas pessoais, a entrevistada nº 7 declarou que, ao longo dos quinze encontros de formação oferecidos, foi possível perceber em sua rotina pessoal a incorporação de estratégias desenvolvidas no curso:

*A forma como eu li o primeiro texto do curso, e o último, foram diferentes. **Já usei estratégias que eu trouxe para a minha vida, diferentes já.** Eu lembro que você trouxe o primeiro texto, e você perguntou, como é que vocês leram. Eu lembro direitinho quando você trouxe isso. Ah, eu fui riscando. Eu fui*

*anotando. Eu já fui fazendo algumas anotações, né. Como a gente já mudou também a postura (Entrevistada nº 7, grifos nossos).*

A influência da modelação sobre a aprendizagem foi marcante na fala desta professora. A utilização desta estratégia em sua prática e a comprovação de sua eficácia pode contribuir para uma alteração efetiva na sua prática profissional.

A entrevistada nº 7 enfatizou, a respeito das estratégias incorporadas, a necessidade de estabelecer metas pessoais e profissionais que sejam alcançáveis nas faixas etárias correspondentes. Para tanto, um dos caminhos seria a fragmentação dos objetivos a serem atingidos em pequenas ações, a fim de permitir a identificação das pequenas conquistas ao longo do processo de aprendizagem e alimentar a motivação do aprendiz na busca pelo conhecimento:

*O que o curso também acho que trouxe um pouco para mim é essa coisa de pequenos objetivos, pequenas ações, em que você vai, é possível fazer nessas pequenas ações, a volta, avaliar, mudar de rota, procurar outras atividades. Eu acho que tanto na vida pessoal, quanto profissional (Entrevistada nº 7).*

A entrevistada nº 8 mencionou, espontaneamente, estratégias cognitivas e metacognitivas incorporadas em suas práticas, revelando que os elogios iniciais tinham, efetivamente, sido incorporados:

*Principalmente, dar mais autonomia para essas crianças, e o trabalho em grupo. Acho que a gente ainda está muito enraizado numa escola tradicional, onde o professor vai induzindo. E até que ponto nós deixamos as crianças a pensarem a fazer? Não que nos boicotamos, mas, a partir do que vivenciamos no curso, pensamos, será que nisso não consigo fazer um mapa conceitual, e trazer? Então o mapa conceitual, imagina, a gente nunca tinha dado no primeiro ano. E nós trabalhamos em ciências da natureza e colocamos também em ciências humanas [...] Tema, subtema, assunto principal, pode grifar, pode usar a caneta. Enfim. Foi dado todo esse material para que eles conseguissem usar. Ficou muito claro, a capacidade. **Não é porque são crianças menores. é como o professor vai intervir. Como ele vai orientar, para que eles consigam, entendeu?** É um trabalho - não quero usar a palavra difícil - mas que tá demandando, tira um pouco a estabilidade do professor, tira aquele conceito de ah eles são pequenos, 'ah, não dá pra fazer', mas dá. Estou dando esse exemplo, mas tem muitas outras coisas que dá pra fazer em Ciências Humanas (Entrevistada nº 8, grifos nossos).*

O destaque em sua fala revela a importância das intervenções dos docentes durante o processo de autorregulação. Apesar de visões incorretas sobre o processo, a professora teve a oportunidade de reconhecer quão fundamental é a ação correta, além de vencer o temor em relação a novas estratégias didáticas capazes de

oferecer mais protagonismo às crianças. Reforça ainda a possibilidade de intervenção já no primeiro ano do ensino fundamental, contradizendo a fala da sua colega, a qual negava essa possibilidade.

Sobre o uso das estratégias em sua prática profissional cotidiana, a entrevistada nº 8 mostrou-se bastante incomodada com o excesso de direcionamentos oferecidos pelos docentes às crianças no dia a dia da escola. Ela defendeu a ideia de que, ao oferecemos atividades não desafiadoras ou roteiros de execução muito prontos e mecanizados, estaríamos impedindo que o envolvimento e o protagonismo das crianças ocorram de forma mais efetiva. Tal conclusão está alinhada à teoria da autorregulação e revela, novamente, a incorporação de pilares fundamentais da TSC pelo grupo de participantes. A transformação parece ter sido resultado de uma autorreflexão, o que sugere um impacto maior das ações concretas. Vejamos como isso ocorreu na fala da professora:

*Porque normalmente, quer dizer, você dava todo o procedimento, o passo a passo. Então assim, questionei muito mais. Claro que essas aulas precisam ser bem-preparadas, para que esses alunos possam resolver esses problemas. Porque muitas vezes com a intenção de passar esse conteúdo você vai dando essas respostas, e até que ponto esses alunos estão parando para pensar e refletir? (Entrevistada nº 8).*

O parágrafo anterior demonstra como a execução de tarefas e a apresentação de conteúdos de forma expositiva passou a ser questionada de forma mais efetiva. Sem negar a importância e eficácia da exposição, novas possibilidades foram oferecidas e incorporadas.

A entrevistada nº 9 ressaltou, de maneira geral, a contribuição do curso na sua percepção sobre a dinâmica do seu trabalho e em prol da construção de uma visão de responsabilidades compartilhadas entre docentes e discentes. Para ela, o excesso de atribuições no dia a dia da escola pode nos levar a uma mecanização das atividades. As respostas revelaram a incorporação da reflexão sobre o ato de aprender de acordo com a TSC, bem como a uma reavaliação da prática profissional:

*Uma coisa que eu continuo errando, errando não. Uma questão do tempo. O tempo come o que a gente deveria fazer. O que ficou muito claro pra mim é a importância dos alunos conhecerem as habilidades que eles serão avaliados pelo professor. **Dos alunos participarem do processo ensino-aprendizagem.** Eu acho que muitas vezes a gente não faz isso porque quando você vê, principalmente uma pessoa que tem muitas aulas como eu, você tem que entregar prova aqui, uma semana ali, e de repente a prova tem que sair [...] a importância de se estabelecer metas em conjunto com o aluno.*

*O aluno tem que saber, tem que ser sujeito da sua aprendizagem, saber onde ele errou, a questão do feedback, a questão aí que eu tenho que olhar com maior cuidado (Entrevistada nº 9, grifos nossos).*

A necessidade de atribuir ao estudante uma parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem fica clara no relato anterior, o qual também revela algumas ações práticas para que isso se concretize. A professora menciona a necessidade de anunciar aos estudantes onde pretendemos chegar, e, ao final do processo, oferecer um feedback preciso sobre o processo, ou seja, não uma devolutiva classificatória e sem significado, mas um olhar individualizado sobre o trajeto percorrido.

A modelação, elemento importante na TSC, também teve um lugar de destaque na fala desta professora. Sobre um caso específico de organização do tempo e estratégias metacognitivas, ela menciona:

*Então uma coisa eu fui aprendendo no caminho. Eu me lembro de um dos encontros que nós tivemos você conversando com um aluno que tinha, que tava com dificuldade de se organizar. Que você marcou um horário separado. Um encontro. E vamos lá, o que a gente pode fazer, o que a gente pode melhorar. Isso foi bem interessante. Tudo isso, mexeu muito. E então, em razão disso, algumas dinâmicas em sala de aula foram alteradas (Entrevistada nº 9).*

O exemplo oferecido sobre a contribuição dada a um estudante com dificuldades não serviu de modelo absoluto, mas com certeza exerceu influência sobre o trabalho da professora e gerou reflexões importantes.

Finalmente, a entrevistada nº 10 destacou que o curso serviu para ajudá-la a rever conceitos já trabalhados durante a graduação. Ela mencionou perceber um grande potencial de transformação com a utilização da TSC, mesmo diante de pequenas alterações na prática:

*Achei muito legal o diálogo entre a teoria e a prática. As próprias produções, mas levando em consideração a nossa própria rotina de sala de aula. Aquela sensação de que não precisava criar nada extraordinário, nada novo. Mas olhar para o planejamento [...] acho que todo o processo foi uma provocação muito positiva. E eu entendo que para minha vida pessoal também. Só faço academia todos os dias por causa do curso (risos) da autorregulação (Entrevistada nº 10).*

O ganho na vida pessoal e a ênfase na aplicabilidade do curso estão em consonância com as sugestões apontadas pela literatura para a incorporação efetiva das estratégias. Conforme mencionamos no capítulo 2, ao ser testemunha da

possibilidade de transformação, o docente torna-se, naturalmente, um multiplicador destas estratégias. A entrevistada nº 10 foi capaz ainda de, espontaneamente, destacar o nome de autores e de conceitos fundamentais da TSC, revelando que os elogios iniciais sobre o curso não foram palavras vazias, mas transformaram-se em repertório pessoal e, de fato, alteraram sua prática:

*A teoria ficou consistente. Agora eu entendo o que quer dizer agência humana. Quando ele fala sobre PLEA, que foi uma coisa que a gente trabalhou muito. Todos os principais pilares. Que a gente foi vendo assim. Eu consigo ter claro, é, da onde ele queria, os autores que a gente estudou, não só o Bandura, o Zimmerman, a gente falou também sobre o Pedro Rosário, esses principais autores. Foi trazendo tudo isso. Então traz uma consistência para aquilo que a gente precisa olhar (Entrevistada nº 10).*

A autora deste relato destacou a importância do curso para a construção de estratégias cognitivas e metacognitivas com seus alunos. Sua fala revelou, mais uma vez, o domínio de elementos teóricos e a construção de um novo olhar como docente, mesmo em pouco tempo de contato com a TSC:

*E para a rotina de estudos, para a avaliação, então, usar a agenda, como um marcador de tempo para olha, quanto tempo a gente tem aqui, qual a melhor forma de organizar esse estudo pare essa disciplina. Mas tem um feriado no meio, vai estudar ou não vai no meio de semana? Então a gente foi criando um roteiro de estudos e os alunos muito honestos, se tinham cumprido ou não, os alunos trazendo que ajudou [...] Muitas vezes, eles, eles não conseguiam nem fazer uma conexão entre tudo que estava sendo aprendido ali. Por exemplo, a gente estudou os diferentes tipos de calendário, porque a gente estava falando em diferentes formas de marcar o tempo. Como a humanidade marca o tempo. Primeiro, uma leitura sem intervenção. Acho que isso fazia muita diferença. E a gente organizou o trabalho de um jeito que a gente tinha que explicar diferentes formas de contar o tempo, né. Então, a gente foi usando essa estratégia. Sem intervenção. E eles tinham muito o hábito de interromper. Eles interrompiam para perguntar palavras que eles não dominam. A ideia de não interromper para captar a ideia geral, e aí a construção daquele conhecimento ia por meio de “ah sobre isso”, “sobre aquilo”, e aí eles iam construindo ali, e eu entrava só arrematando com informações que talvez tivessem ficado de fora. A ideia do mapa mental eles usaram muito para estudar, a gente criou mapas mentais. Na verdade, mapas conceituais, a gente foi colocando ali, palavras que ligavam uma ideia à outra, e acho que ajudou muito (Entrevistada nº 10).*

A ênfase na diferença entre os mapas conceituais e mapas mentais, mencionada ao final do relato, foi um dos destaques apresentados no encontro para enfatizar a necessidade das conexões e da hierarquia entre os assuntos apresentados graficamente, elemento que distinguiria o mapa conceitual de uma mera representação gráfica de ideias (genericamente denominadas de mapas mentais). Ao

corrigir a nomenclatura, acreditamos que a professora, diferentemente de outras participantes já mencionadas, lembrou-se desta diferença.

### **5.13 As estratégias referenciadas pela Teoria Social Cognitiva e o ensino de História**

Uma das questões tinha a intenção específica de identificar o impacto das estratégias utilizadas na aprendizagem de história<sup>20</sup>. Vale ressaltar que um dos critérios de escolha das entrevistas em meio a um universo grande de participantes era o fato de serem responsáveis, ao menos em algumas aulas da semana, por ministrarem aulas de história. Neste sentido, esta pergunta focava na questão das estratégias de aprendizagem e o seu eventual impacto na aprendizagem desta disciplina. A pergunta também visava identificar a percepção da professora em relação às diferenças teóricas entre estratégias cognitivas e metacognitivas.

A entrevistada nº 2, repetidas vezes, enfatizou na sua fala o impacto positivo das estratégias metacognitivas no campo do planejamento e da organização do tempo. Esse elemento é particularmente interessante, pois trata-se de uma profissional com uma formação teórica bastante sólida, inclusive com experiência internacional, cuja contribuição recebida com o curso mostrou-se bastante significativa. Essa ênfase nos aspectos positivos incorporados parece sugerir a importância dos cursos de autorregulação, mesmo para profissionais qualificados, bem formados e experientes. Portanto, confirmamos nossa hipótese de que o conhecimento teórico e a experiência profissional podem ser enriquecidos com dinâmicas simples e os benefícios para a disciplina de história - e todas as outras - é inegável.

A entrevistada nº 3 destacou especialmente a importância das estratégias cognitivas na aprendizagem da história enfatizando o risco de a disciplina tornar-se apenas uma atividade de memorização no ensino fundamental. O uso de estratégias cognitivas como o resumo e o mapa conceitual seriam formas de evitarmos uma reprodução mecânica destes conceitos. As estratégias metacognitivas seriam, por sua vez, utilizadas como uma espécie de referência aos pais que pretendiam auxiliar no

---

<sup>20</sup> Pergunta 4: "Você acredita que o estudo de estratégias cognitivas e metacognitivas contribuiu para o aprendizado na disciplina de história?".

estudo de seus filhos. O passo a passo na condução dos estudos teria ajudado, inclusive, aos pais que carregam percepções limitadas sobre a aprendizagem de história, a não reproduzirem modelos mecanizadas e sem significado a seus filhos.

A entrevistada nº 4 admitiu não ter estudado estratégias inspiradas na autorregulação na sua formação, mas demonstrou entusiasmo ao relatar a mudança na sua prática, especialmente ao utilizá-lo à serviço do ensino de história:

*Foi uma novidade. Não tinha visto na graduação e nem na pós. Achei importante, porque a gente fala muito sobre as famílias, sobre hábitos de estudo. E as pessoas não sabem nem onde começar. [...] Isso dá um norte para as famílias, onde elas podem começar (Entrevistada nº 4).*

A professora em questão mencionou também - a despeito da importância das estratégias metacognitivas para a formação das crianças - o fato de não ter conseguido incorporá-las em sua prática a partir do curso. De fato, consideramos esta percepção importante e avaliamos que a estruturação do curso de formação deveria ter promovidos mais ações a fim de garantir uma melhor compreensão destas estratégias, bem como no entendimento do modelo de Zimmerman.

A entrevistada nº 5 destacou a possibilidade de uma formação, como a que oferecemos aos professores, no desenvolvimento da criticidade das crianças no contexto das ciências humanas, evitando posturas excessivamente pragmáticas, reproduções enciclopédias de dados e ações voltadas apenas para o bom desempenho em provas pontuais:

*a gente quer que as crianças saibam que, independente de qualquer prova, ela leve isso pra sua vida e ela estabeleça relações com esses conhecimentos que ela tem aprendido, e quando a criança segue esse caminho de planejar, de trabalhar esse conteúdo, e depois ela se avaliar e ter um feedback do professor, é muito bacana. E outra coisa também, eu preciso melhorar como eu faço os meus feedbacks, eu preciso ser mais objetiva (Entrevistada nº 5, grifos nossos).*

Em sua resposta percebemos também um destaque sobre as preocupações da BNCC em relação à conexão dos conhecimentos com a vida, bem como sobre a possibilidade de utilizar a estratégia metacognitiva do *feedback* em um contexto de autoavaliação de sua própria prática como docente. A entrevistada nº 5 ressaltou ainda a conexão das estratégias com outras formações oferecidas pela escola em anos anteriores:

*Vem totalmente ao encontro com o que a gente citou, os blocos que acabei de citar (Taxonomia de Bloom), né, que chega lá no aplicar e criar, mas para a criança conseguir esse nível de aplicar o que ele aprendeu e depois criar em cima disso, ele precisou de toda uma estratégia de estudo, de aprendizagem, né, que possibilita isso. Então tem tudo a ver uma coisa com a outra (Entrevistada nº 5).*

Acreditamos que esta conexão percebida e destacada por esta professora revela sua valorização em relação às estratégias aprendidas, bem como à atribuição de significado a estas, na medida em que elas seriam parte de uma engrenagem sofisticada e necessária à prática escolar na árdua missão de aprender.

A entrevistada nº 9 foi a segunda professora a ressaltar a importância do curso para sensibilizar seu olhar em relação às atividades realizadas em grupos. Mesmo se tratando de uma profissional responsável por ter realizado atividades muito bem-sucedidas no passado, a formação parece ter lhe provocado em relação a este tema, e permitido novas percepções a respeito de sua atuação como docente.

Mais uma vez identificamos um elemento de confirmação das nossas hipóteses: sem a pretensão de oferecer um conhecimento inédito ou totalmente revolucionário, mas ao tocar em diversos temas sensíveis à realidade docente de forma a considerar o conhecimento prévio das participantes, um curso de formação continuada pode garantir importantes portas de acesso ao conhecimento e, de alguma forma, contribuir para transformações da prática profissional. O relato a seguir corrobora com essa percepção:

*Poder fazer a retomada, para trabalho em grupo. Para as relações interpessoais. Eu comecei a ver a formação em grupos de uma forma diferente. Essa questão de que a gente às vezes fecha os olhos mesmo. Tem aquele que assume a liderança, ah, ele é ótimo. E a gente fecha os olhos para os outros, porque o trabalho está sendo entregue, tá saindo. Mas não era verdade (Entrevistada nº 9).*

A fala revela como simples propostas podem gerar novas reflexões, além de lançar olhares inéditos sobre os trabalhos realizados, sem desqualificar as atividades já exercidas ou ignorar os acertos e méritos destas.



### 5.14 Conhecimentos prévios e apropriações significativas em relação à Teoria Social Cognitiva

A terceira pergunta<sup>21</sup> tinha a intenção de verificar se os comentários iniciais teriam, de fato, originado uma transformação da prática. Entendemos que colegas de trabalho procuram agir com cortesia com pesquisadores colegas (Bardin, 2020) e identificamos inicialmente que todas as entrevistadas teceram muitos elogios ao curso. Portanto, lhes foi perguntado quais exemplos de estratégias da autorregulação da aprendizagem incorporadas poderiam ser citadas a título de exemplo. Essa seria uma forma de ilustrar e comprovar a contribuição e a suposta transformação incorporada.

Vale lembrar que, de maneira geral, as participantes do curso não tinham grandes conhecimentos sobre a TSC e a Autorregulação da Aprendizagem. Cerca de 5% dos participantes disseram ter tido algum contato com a teoria, mas não tinha se aprofundado nela.

A entrevistada nº 5 confessou não ter conhecimentos prévios sobre o referencial teórico utilizado na formação. Porém, ao longo do curso, debruçou-se sobre o tema, pesquisando-o e logo convenceu-se das potencialidades para a sua prática. Ao longo de sua exposição, esta entrevistada foi capaz de comprovar as impressões positivas iniciais sobre o curso de formação por meio de exemplos concretos de incorporação das estratégias. Isso foi percebido, por exemplo, quando, nas perguntas seguintes, ela conseguiu apontar elementos de transformação a partir do curso, citando três estratégias cognitivas quando questionada sobre os usos concretos da teoria:

*O que já está incorporado, é pedir que a criança tenha um primeiro contato com a leitura, que ela grife o que ela acredita ser importante, e depois de discussões, do trabalho de compreensão dos textos, e do que ele suscita para estabelecer relações com outros conhecimentos e tudo mais, é fazer aí né o resumo os esquemas, e principalmente, o mapa conceitual. Isso faz toda a diferença para a criança que consegue chegar neste mapa, daquele que só fica limitado a uma leitura (Entrevistada nº 5).*

---

<sup>21</sup> Pergunta 3. Você já conhecia ou já utilizava as estratégias apresentadas no curso? Como você as avalia? Você incorporou alguma das estratégias apresentadas no curso em sua prática docente? Descreva-a.

A entrevistada nº 7 destacou sua expectativa no início do curso e percebeu, em seu decorrer, que sua vasta experiência docente já a havia permitido, intuitivamente, utilizar diversas daquelas estratégias apresentadas nas formações e comprovar sua eficácia. Nas impressões gerais a professora demonstrou que estava atenta às leituras sugeridas para aprofundamento e tarefas prévias, citando espontaneamente três autores lidos durante o curso e demonstrando seu incômodo por não os conhecer antes da formação oferecida:

*mas isso me incomodou, a gente tá falando de autores que eu nunca havia escutado. Me provocou um pouco para eu tentar ler um pouquinho, estou um pouco desatualizada, de autores que eu nunca tinha escutado. Quando você traz novos autores, novas visões. Me provocou pra saber: quem são esses aí? (Entrevistada nº 7).*

O compromisso dos docentes com seu aprimoramento profissional fez-se presente neste relato, e em muitas ações e comportamento percebidos ao longo do curso. Fomos testemunhas de profissionais incansáveis, comprometidos com leituras prévias e, mesmo tendo trabalhado ao longo de todo o dia, esforçaram-se para transformar cada encontro em um momento de aprendizado efetivo. Acreditamos que esse espaço de troca permite o fortalecimento do senso de autoeficácia coletiva, ou seja, da crença na capacidade do grupo de profissionais na realização de tarefas específicas, além de oferece modelos de comportamento positivos e inspiradores a toda a equipe.

### **5.15 Impressões sobre o uso de estratégias cognitivas no ensino de História**

A entrevistada nº 3 defendeu a importância da conversa e discussão do tema entre os pares profissionais, bem como da troca de experiências. Até para que os profissionais saiam do automático e possam desenvolver um olhar mais sensível às diferentes formas de aprendizagem de seus estudantes. O diálogo entre pares pode também servir de alerta aos professores, os quais, sujeitos a inúmeras atribuições e prazos cada vez mais apertados, podem automatizar suas sequências didáticas e reduzir a interação com seus alunos, massificando estratégias didáticas e avaliativas as quais, inevitavelmente, não atingirão de modo significativo, a todos. Perpetuam-se, desta forma, o fracasso de alguns e o sentimento de incapacidade e derrota, de outros. Sobre a aprendizagem de história, afirmou a professora:

*Tem gente que é mais ouvindo. E é interessante, porque a gente percebe isso. a gente sabe quem ouve mais, quem tá rabiscando mas tá ouvindo. Quem. São estratégias de autorregulação também né, que as crianças têm. Mas a gente pensa que precisa começar a olhar pra isso de outras formas (Entrevistada nº 3).*

Em relação a esta questão, a entrevistada nº 4 demonstrou entusiasmo ao mencionar sua experiência com a utilização de estratégias cognitivas na prática, relatando, inclusive, uma alteração na postura das crianças:

*[...] era chato esse momento de tarefa. Eles só liam, não queriam estudar, só queriam brincar. Se você tem esses recursos, fazer uma lista, grifar, fica mais estimulante, eles têm um passo a passo. Por exemplo um texto sobre a escravidão. Eles liam duas vezes o texto e diziam: 'não aguento mais ler'. Ler sobre isso. Era super chato (Entrevistada nº 4).*

A professora demonstrou preocupação com a falta de interesse das crianças em Ciências Humanas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A respeito desta percepção da docente, responsável por elaborar sequências didáticas desta disciplina para todas as professoras da turma em que leciona, o curso teria oferecido alternativas metodológicas de ensino: *“Porque se a gente ficar só no discurso, eles só escrevendo. É um conteúdo que precisa estimular mais eles né. É meio desafiador explicar pra eles”* (Entrevistada nº 4).

Ela também ressaltou o que, a seu ver, é o principal benefício da teoria para a aprendizagem de ciências humanas, a saber, as contribuições para a realização das tarefas de casa. Ao menos três vezes, durante a entrevista, essa contribuição foi mencionada:

*São poucas as crianças que vão sozinhas né. Principalmente no fundamental 1. Então, aprendendo mesmo a se planejar, a se organizar, a ter um passo a passo sobre como começar, como estudar. Facilita. Porque é muito conteúdo, muito texto, muita informação que precisa absorver. E eles não sabem nem como começar a estudar sozinhos. Em sala de aula é tudo muito direcionado, né. O passo a passo. Aí eu penso que favorece bastante em casa, nas tarefas de casa (Entrevistada nº 4).*

Acreditamos que a estratégia de atribuição de tarefas utilizada no curso - de oferecer tarefas prévias de preparação para os encontros a partir de leituras e elaboração de anotações sobre as informações compartilhadas -, pode ter servido de inspiração a esta professora, a qual decidiu aplicar algo semelhante em suas aulas.

A entrevistada nº 5 destacou o avanço obtido na elaboração de sequências didáticas na disciplina de Ciências Humanas a partir do uso de estratégias inspiradas na TSC na elaboração de uma linha do tempo pelas crianças:

*Eu fiquei pensando como foi bacana, comparado aos outros anos que a gente não tinha esse trabalho, esse ano foi muito bacana quando eles fizeram a linha do tempo. Então, quando a criança faz a linha do tempo, então, ela tem que construir essa linha né, colocar o ano, colocar em poucas palavras, o que significa aquela data, ali naquela linha. Então no ensino de história isso é maravilhoso, pois ela passa a ter noção do tempo. Ai depois a gente trabalhou a questão da matemática, proporção, tempo, períodos. Então isso só acrescentou. Antigamente, quando não tínhamos esse trabalho, era muito mais difícil pedir para a criança fazer uma linha do tempo. [...] E eu acho que essa facilidade se deve (pausa) porque na linha do tempo você tem que ter conteúdo e análise de síntese muito grande (Entrevistada nº 5).*

A entrevistada nº 6 revelou a possibilidade de utilização das estratégias na elaboração de trabalhos e pesquisas em que os estudantes são protagonistas. Em tempos de inteligência artificial e muitos trabalhos prontos na internet, os critérios de elaboração das propostas precisam ser claros e suficientes para criar obstáculos que levem as crianças à aprendizagem e à manutenção do foco naquilo que realmente importa ser realizado (Meirieu, 1998). De acordo com esta professora:

*Então eu usei muito o feedback, até nos critérios de avaliação que eu passo, eu uso o termo feedback. Tem aluno que acha que eu avalio porque acho lindo: 'Se acho feio dou nota baixa'. Não, tem trabalho feio que atendeu os critérios. Tem trabalho maravilhoso que não atingiu os critérios e não vai tirar 10,0 (Entrevistada nº 6).*

Sobre a utilidade do curso para a aprendizagem em ciências humanas, entrevistada nº 7 demonstrou preocupação não apenas em oferecer objetos de conhecimento aos seus alunos, de forma desconectada da realidade, mas também em garantir que os estudantes desenvolvam os procedimentos necessários para incorporá-los e compreendê-los:

*Em atividades diárias, ou atividades que eu já tinha usado em outros anos, me vez rever algumas. Até falar não, isso aqui não tá legal. Isso aqui eu não tenho nenhuma provocação, nenhuma mudança, eu não tô contribuindo em nada na autorregulação do meu aluno, da minha prática (Entrevistada nº 7).*

O alvo da educação, neste caso, parece deslocar-se do mero oferecimento de informações, rumo à construção efetiva da autonomia dos sujeitos. Esse novo olhar teria impactado sua produção de atividades e sequências didáticas em Ciências

Humanas, especialmente quanto ao uso das estratégias metacognitivas, conforme identificamos na ideia de refletir sobre o propósito de cada atividade sugerida e “replanejar” para “atingir esses alunos” no relato a seguir:

*O que eu mais enxergo é nessa área [...] é o que eu mais enxergo essa questão de aplicar essas novas estratégias e reavaliar as estratégias que eu já trabalho, se eu tô trazendo mesmo esse movimento. Isso que mais me provocou. Às vezes eu olhava alguma atividade. Principalmente a gente que começa a trabalhar com matriz (roteiro de atividade)<sup>7</sup>. Eu pensava que movimento eu vou querer com essa atividade? Meus alunos tem como trazer alguns elementos? Eu tenho como é orientá-lo é isso traz um acréscimo? Então, eu acho que, sem dúvida nenhuma, pode ser que por uma visão, por eu estar muito envolvida na disciplina, mas eu acho que a que mais provocou, foi em ciências humanas. A teoria, o curso, eu não conseguia pensar em outra coisa, a não ser replanejar, e pensar em novas ações, para atingir esses alunos. Sem dúvida nenhuma (Entrevistada nº 7).*

Apesar da pouca idade das crianças, a intenção estimulada pela teoria em conceder autonomia às crianças, além de necessária, pode servir como elemento motivador para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. A identificação com os temas abordados em ciências humanas seria fundamental para a criação de um vínculo de identidade com a criança, ainda imersa numa lógica muito concreta de vida e, neste sentido, as estratégias autorregulatórias poderiam contribuir de modo significativo de acordo com a entrevistada nº 8:

*Às vezes a gente subestima esses alunos: “ah, eles são pequenos!” E aparece (sic) coisas maravilhosas. Algumas hipóteses que a gente nem tinha pensado, eles apresentam. Resolução de problemas que assim, nos deixam surpreendidos. Para a gente, ciências humanas nas idades iniciais é muito gostoso porque parte da vivência deles, nome, moradia. Sempre deles.*

A convicção de que é possível, efetivamente, trabalhar estratégias nas aulas de ciências humanas com crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental - anos iniciais. Produções diferentes acabaram por propiciar aos estudantes - mesmo de pouca idade - a experiência de observar pontos de vistas diferentes do seu e, igualmente, válidos. Perceber a realidade na sua multiplicidade de interpretações e evitar leituras rasas ou fatiadas da realidade constitui-se em uma das competências centrais para a disciplina de História na BNCC Esta afirmação ficou explícita na fala desta professora:

*Vou dar o exemplo dos mapas conceituais. Nós demos imagens e algumas palavras chave. Alguns já estão alfabetizados e outros estão no início. e o*

*grupo. Assim, eles escolheram. Como grande parte da sala já estão alfabetizados, ajudavam naqueles que estava começando na leitura com a identificação das palavras. daí eu apenas disse, nós vimos slides, ouvimos músicas, enfim, agora vocês vão colocar nesta folha para a professora como vocês poderiam organizar esse tema. E aí foi muito interessante, porque cada grupo apresentou essa separação de imagens de uma maneira, só que cada um tinha uma lógica. **E na hora que eles iam apresentar, e outro grupo tinha pensado de outra maneira**, Eu perguntava: 'Podemos colocar o tema, subtema desta forma?' 'Sim, podemos'. E agora outro grupo, totalmente diferente: 'Tá correto?' 'Sim, está correto'. Então foi muito válido (Entrevistada nº 8, grifos nossos).*

A entrevistada nº 9, referindo-se às contribuições da TSC para a disciplina de história, ainda destacou a importância de um olhar individualizado para cada um dos estudantes em questão, o que seria potencializado pelo uso de estratégias inspiradas nesta teoria:

*A gente tem muitos alunos que ficam pelo caminho, que não entendem. Alguns se apropriam mais rapidamente. O ritmo é completamente diferenciado. Cada um é um. Então acho que vale a pena investir sim, mas é um trabalho árduo. E aí o professor tem que ter consciência, e que nada muda da noite para o dia (Entrevistada nº 9).*

Ao refletir sobre esta mesma questão, a entrevistada nº 10 ressaltou outro elemento suscitado pelo curso, o qual para ela faria a diferença na hora de ensinar a disciplina de história. Para ela, a diferença estaria na tomada de consciência de alguns estudantes em relação à própria responsabilidade, estabelecendo uma responsabilidade compartilhada com seus professores. Ao enxergá-los como sujeitos interessados em suas aprendizagens, a possibilidade de transformação positiva seria potencializada:

*E sabe o que me pegou muito. Eles começaram a pensar por que, pra que eles estavam na escola [...] Trazer pra ele a importância de por que a gente estuda aquilo. e depois ver ele se saindo muito bem. E isso eu vejo que é a principal contribuição para a disciplina mesmo [...] A gente tá colocando os alunos numa zona de desconforto o tempo todo. Espero que não estejam (confortáveis)! No sentido positivo, pedagógico da provocação. No sentido da segurança. Que é o papel do professor, inspirar confiança. Que os alunos entenderem que eles têm espaço para errar, eu comecei a fazer intervenções até individuais, para alunos que não tinham um desempenho satisfatório. Alunos que (até me emocionei agora), alunos que tinham muita dificuldade, que a partir do momento que encontraram melhores estratégias se sentiram mais seguros (Entrevistada nº 10).*

Acreditamos que, ao garantir um espaço seguro para a tentativa e erro, bem como ao demonstrar confiança na possibilidade de realização das tarefas, a docente

em questão promove uma contribuição ímpar na construção da autonomia dos estudantes.

### **5.16 A formação continuada como construção de um ambiente dialógico e promotor da agência pessoal e coletiva dos educadores**

Em meio a todas as atribuições profissionais e pessoais, recebemos relatos de que a formação oferecida servia de refrigério ao grupo de profissionais reunidos. Percebemos, por meio das entrevistas e relatos oferecidos durante a formação, a importância de espaços de troca e posicionamento, onde a palavra é oferecida aos educadores e seus pontos de vista são considerados e valorizados.

A entrevistada nº 7, ao relatar exemplos do que teria incorporado com o curso, tocou em um dos pontos que considera mais importantes quando o assunto é a formação continuada de professores. Independentemente do tema, ela enxerga as formações como uma forma de desacelerar a rotina dos profissionais e oferecer um momento em que podem olhar para a própria prática, e então se reavaliarem. Esse desconforto produzido ao olharmos para nossas próprias incoerências e limitações - intencional do ponto de vista pedagógico e estrategicamente promovido -, parece ser possibilitado reflexões importantes para esta professora, a qual relatou:

*Então esse curso trouxe esse movimento, né, na minha vida profissional, que com o tempo, vou ser bastante sincera, a gente vai esquecendo. Talvez pelos anos de experiência, por estar dentro de uma instituição, vai te dando um pouco de segurança, vai te deixando mais confortável. O curso me provocou um pouco. Peraí, você não tem tanta certeza. Esse eu acho que foi o maior ganho. Novos autores. Organizar esse meu trabalho, primeiro eu né, com essa intencionalidade. Esse movimento de traçar objetivos, planejar, rever o que não dá certo, né, isso pra mim foram os pontos principais (Entrevistada nº 7).*

A quinta pergunta<sup>22</sup> questionava as professoras a respeito do potencial que o curso de formação poderia trazer se fosse aplicado no colégio em que atuam os demais educadores, inclusive de outros segmentos. A intenção era analisar, para além de afirmações genéricas e cordiais sobre a formação, quais teriam sido os pontos mais marcantes da teoria e da proposta de formação oferecida.

---

<sup>22</sup> Pergunta 5. Você acredita que os demais professores do colégio serão beneficiados se participarem de uma formação semelhante? Justifique.

A entrevistada nº 1 ressaltou os benefícios dos encontros presenciais com profissionais que dividem outras séries e, eventualmente, outros segmentos, reforçando o que a literatura estabelece a esse respeito (Sadalla; Sá-Chaves, 2008). Essa interação entre os profissionais do colégio, além de conferir identidade ao corpo docente, parece ter sido um momento agradável:

*A gente gostou muito daqueles encontros que a gente juntava em grupo. Não de ficar sentado só. Lógico tem que ter a parte teórica. Mas a gente gosta muito de reunir em grupo, de conversar. Muitas vezes, quando era teoria, ir lá, ficar escutando, era presencial, e quando era em grupo, que a gente gosta de conversar, era online. Poderia inverter um pouco, mais coisas práticas em grupo, presencialmente. Porque era muito gostoso (Entrevistada nº 1).*

A entrevistada nº 5 apontou um dos grandes desafios das formações atuais e mesmo na incorporação das estratégias compartilhadas no curso, a saber, a concorrência com outras atividades já definidas pela escola e o excesso de atribuições dos docentes:

*Infelizmente a gente vive correndo com, né, conteúdo, período de avaliação, né, e trabalhar a fundo como a criança deve se planejar e tudo mais, eu acho que a gente poderia trabalhar mais, e acho que isso pode ser até um desafio para 2023, mas que as crianças são capazes sim, não tenho dúvida. Tá. Muitas eu ousou dizer que conseguiram, mas se a gente aprofundar mais um pouco eu acho que a gente consegue um resultado de um número maior ainda (Entrevistada nº 5).*

Esta professora, além de muito experiente, é uma importante referência para a instituição, e mesmo assim deixou claro que retomar princípios educativos e elementos teóricos trabalhados anteriormente seria uma tarefa fundamental para todos os profissionais do colégio, fato que lhes ajudaria a manter a motivação para o trabalho e alimentaria a crença nos impactos positivos que a educação poderia trazer aos estudantes:

***Esse trabalho me faz acreditar cada vez mais na educação. [...] Quando a gente acredita que a criança não vai memorizar, mas ela vai ter um conhecimento e que isso vai se tornar significativo, que ela vai incorporar essa aprendizagem. Aí, não tem o que questionar. Entendeu. Então, só, esse curso só me fez acreditar cada vez mais que vale a pena investir nesse planejamento, na aprendizagem significativa, que vale a pena você buscar diferentes ferramentas, e ensinar, não simplesmente o ensinar conceitos, dar conteúdo, mas o ensinar a aprender. E isso faz toda a diferença (Entrevistada nº 5, grifos nossos).***



A troca entre pares foi, portanto, mais uma vez ressaltada como algo de extremo valor. As reuniões pedagógicas estão tão permeadas de assuntos burocráticos e procedimentais que, infelizmente, a troca de experiências e angústias sobre a sala de aula acaba por se tornar um elemento menos importante e para o qual nem sempre há tempo suficiente.

O curso pareceu também criar, diante da acelerada e densa agenda proposta às crianças, um momento de reorganização e refrigério a partir de atividades que apresentavam uma estratégia diferente das rotineiras exposições ou da realização de exercícios. Diante desta consciência, os professores poderiam, intencionalmente, construir sequências didáticas inovadoras, quebrando um movimento automático e entediante para docentes e discentes:

*E a gente parece que vai entrando né, nesse sistema. Num ciclo tão grande, de desafios. Você não retoma, não pensa em novas estratégias, não pensa em novas ações. Nem sempre o ambiente, você já promoveu um ambiente desastroso de cobrança, de tanta coisa (Entrevistada nº 7).*

A entrevistada nº 9 deixou claro, em sua resposta, como algumas provocações feitas durante o curso de formação com a equipe de professoras foram úteis mesmo para as profissionais com larga experiência e reconhecida qualidade na realização de seus trabalhos. Ela confessa a existência de um desconforto inicial com a apresentação de informações até então desconhecidas, bem como de novas estratégias apresentadas em formações que envolvam diretamente os pares profissionais, mas a incorporação de algumas delas parece carregar um potencial de promover alterações significativas na prática e no olhar das professoras:

*'Eu sai da casinha', literalmente. Você sabe disso. Eu fiquei enlouquecida, porque não era o que estava acostumada. Mas hoje eu acho muito legal esse olhar para outras estratégias, que não só aquelas perguntas diretas, pergunta e resposta, pergunta e resposta, aquela prova insípida, aquela 'coisa seca' (Entrevistada nº 9).*

A TSC seria ainda, de acordo com essa entrevistada, um elemento de grande valor para reverter preconceitos em relação à disciplina de história, especialmente em relação àqueles que ainda a enxergam como uma tarefa de simples memorização e reprodução de dados sem significado com a realidade concreta do presente:

*Mas acho que é um exercício diário. É um investimento constante. Porque aquela mentalidade que história é decoreba. Eu não vou bem em história porque eu não tenho uma boa memória. ela ainda prevalece. Inclusive na cabeça de muitos pais. Eu já ouvi pais, nem sei o número de vezes. Sentar na minha frente e dizer, 'olha meu filho não tem boa memória, então ele não vai bem em história' (Entrevistada nº 9).*

O relato revelou como um problema detectado inúmeras vezes pela profissional não se tratava de uma dificuldade isolada ou pessoal, mas consistia em um grande dilema para todos os que se propõem a ensinar os conhecimentos históricos em sala de aula. Acreditamos que esta tomada de consciência favorece a troca de sugestões e a busca de alternativas capazes de promover a superação deste e de muitos outros desafios vivenciados cotidianamente pelos educadores.

### **5.17 Estratégias na elaboração e condução do curso destacadas positivamente**

A elaboração e compartilhamento de um calendário prévio para os encontros do curso foi bastante elogiada, bem como o compromisso de mantê-lo e de realizarmos o anúncio das tarefas com antecedência. A entrevistada nº 7 destacou seu incômodo em outras formações oferecidas no passado em relação às mudanças nas datas das atividades, bem como com a inclusão de temas e tarefas 'surpresas' ao longo das semanas de curso. O desconhecimento e as mudanças eram vistas como excesso de improviso, e não como uma adaptação necessária. A qualidade dos slides e a condução das discussões também foi ressaltada pela entrevistada nº 7 como elementos positivos:

*[...] foi extremamente organizado, trazendo leituras um pouco mais de antecedência, isso ajuda. Não dá pra trazer a leitura da sexta pra segunda. Não dá. Então, esse sistema de montar um Classroom, trazer ali a motivação. Olha pessoal, para essa semana tem uma pequena leitura. para a próxima semana, já tragam isso. Isso trouxe uma estrutura, uma segurança pra gente. Você tá lidando com um grupo também exigente, né. O grupo vai falar, não vou sair, não vou vir aqui para qualquer coisa. Você tem que me convencer que o negócio é bom mesmo.*

A organização de um espaço virtual para o compartilhamento de todas as informações serviu, portanto, como ferramenta de convencimento das possibilidades que o curso ofertaria às docentes. Essa é uma importante característica a ser incorporada por aqueles que desejam organizar cursos de formação continuada.

A entrevistada nº 8 também enfatizou a importância dos slides e dos momentos de explicação da teoria, bem como da retomada dos textos trabalhados: *“O que eu tinha em dúvida, você com aqueles slides, coloridos, você colocou imagens, você colocou todas as estratégias de um slide para nos atrair, e aí fica dinâmico”*. Muitos educadores tratam a estética das apresentações e a organização das informações como tarefas menores e desnecessárias. No entanto, os relatos reforçam a importância de investirmos não apenas no conteúdo de nossas exposições, mas também no formato de nossas apresentações.

### **5.18 Erros estratégicos e limites do Curso de Formação**

Uma das perguntas realizadas solicitava a opinião das participantes a respeito das possíveis alterações a serem promovidas no curso de formação para que ele se tornasse mais significativo e capaz de garantir contribuições concretas para o dia a dia dos docentes<sup>23</sup>. A ideia era abrir espaço às professoras participantes da formação para que trouxessem um olhar específico sobre elementos práticos e teóricos de um curso de formação, bem como estimulasse-nas a uma reflexão sobre as formações e as dificuldades de construir uma proposta capaz de atender tantas expectativas em cenários desfavoráveis.

Os educadores sentem, de modo geral, um movimento constante a respeito da necessidade de (re)pensarmos a prática pedagógica, o papel dos pais e a interação com as crianças. Há décadas a escola é vista e tratada como uma instituição em crise. No entanto, nem sempre um mergulho profundo na teoria é bem-vindo nos espaços reflexivos dos educadores, por diversas razões. Curiosamente, as fórmulas mágicas de agentes externos, muitas das quais desprezam os conhecimentos e trajetórias profissionais dos professores, são igualmente desprezados.

Neste complexo cenário, buscamos identificar os limites do curso oferecido a partir dos discursos das entrevistadas e oferecer, desta forma, uma contribuição aos que desejarem avançar na discussão a respeito dos cursos de aprimoramento profissional.

---

<sup>23</sup> Quinta pergunta: Você acredita que os demais professores do colégio serão beneficiados se participarem de uma formação semelhante? Neste sentido, você gostaria de sugerir alguma alteração na estrutura do curso? Justifique.

Sobre esta temática, a entrevistada nº 1 enfatizou a necessidade de discussões práticas nos cursos de formação, e sempre que possível, da promoção de conversas entre as profissionais. Reconheceu a importância dos encontros teóricos e dos textos oferecidos, mas deixou claro sua preferência por encontros que permitam maior troca experiências, o que seria mais prazeroso e válido para a prática profissional. O fato de que alguns encontros da formação oferecidos às professoras terem ocorrido em semanas carregadas de compromissos pedagógicos foi enfatizada pela professora como um obstáculo para o andamento do curso. Por mais que houvesse o interesse de participar das propostas, a não realização das tarefas prévias ou até mesmo a ausência nos encontros tornou-se relativamente comum durante a formação.

A entrevistada nº 4 sugeriu - a despeito da opinião da maioria sobre a alta exigência do curso oferecido e o grande número de encontros promovidos ao longo do ano -, uma ampliação da estrutura para, ao menos, 18 meses, ao invés de 10. Para ela, essa alteração permitiria que mais estratégias pudessem ser testadas e aprendidas: *“Eu acho que poderia ser mantido. Que poderia ser uma carga horária de 1 ano e meio. Acho que faltou na nossa formação, enquanto professor. E quanto mais ferramentas de autorregulação as crianças tiverem melhor”* (Entrevistada nº 4).

A heterogeneidade percebida entre os participantes torna mais difícil a tarefa de regular exatamente quantos encontros devem ser realizados e qual deve ser a profundidade das discussões. Uma consulta prévia com o corpo docente e uma sintonia com as expectativas dos gestores pode nos aproximar de um equilíbrio neste sentido.

Sobre a estrutura da formação, outra sugestão, conforme ouvido de outras profissionais (Entrevistadas nº 1, 3, 4 e 6), foi a de inverter o formato das formações teóricas e práticas. Assim, os encontros teóricos e expositivos seriam remotos, enquanto a elaboração de propostas didáticas a partir da teoria far-se-ia de modo presencial. O formato híbrido foi unanimemente recordado como uma facilitação para a promoção dos encontros e um dos ganhos em relação às vivências no tempo da pandemia. No entanto, todas igualmente admitiram que se envolvem mais em atividades presenciais, as quais promovem maior interação e garantem o foco nos temas debatidos.

A entrevistada nº 5 ressaltou a dificuldade de equilibrar os compromissos e expectativas oficiais da escola com outras atividades de formação de professores, reforçando a necessidade de uma sintonia na oferta de cursos de formação

continuada e uma construção cuidadosa de um calendário capaz de equilibrar a quantidade de atribuições docentes:

*A gente tinha uma mudança de metodologia, e a gente tinha que se adaptar às orientações da (nome da assessoria externa contratada pelo colégio). Isso gerou uma ansiedade no grupo, pois era muita coisa que mudava a nossa metodologia. E acho que as pessoas ficaram receosas, de terem todas as mudanças, toda a assessoria [...], mais o curso. Ficaram com medo do acúmulo de tarefas, então isso acho que assustou (Entrevistada nº 5).*

Além disso, essa educadora reforçou a necessidade de que mais educadores participem da formação oferecida, a fim de que um impacto efetivo pudesse ser promovido entre os estudantes. A sugestão oferecida para convencer as demais professoras a participarem das formações foi muito interessante, comprovando sua crença no impacto positivo do curso. Seria necessário, em sua opinião, convencer as professoras, a partir de um exemplo prático, sobre a importância das estratégias e da validade da teoria oferecida:

*Tô pensando aqui que para criar impacto, num encontro para convencer os outros a participarem, seria colocar as professoras como se fossem alunas e dar um texto pra elas, alguma coisa neste tipo, e ver como elas lidariam se elas tivessem que apresentar aquele conteúdo, em quarenta minutos de preparo para isso. Que estratégias será que elas usariam, o que elas fariam, para conseguir. E aí a partir do repertório do que elas têm, do que elas sabem sobre o assunto, ou não, aí a gente fazia a propaganda do curso (Entrevistada nº 5).*

A entrevistada nº 6 destacou, a partir de conversas realizadas com as participantes do curso, a importância de serem exigidas menos atividades de produção prática a partir das estratégias aprendidas, pois, segundo ela, isso sobrecarrega as professoras, já cansadas e tendo de lidar com o excesso de atividades docentes. Vale lembrar que a proposta de criação de atividades práticas respondia a uma angústia inicial do corpo docente, segundo a qual as formações deveriam dialogar com necessidades reais, e que todas as propostas foram sugeridas dentro da lógica da infusão curricular. Essa contradição, no entanto, parece inserir-se dentro da lógica da aceleração (Rosa, 2019; 2022). Sobre esta angústia a professora relatou:

*Mas eu acho que a gente tem que reduzir a quantidade de atividades que tem que ser desenvolvida (no curso), porque a cada tema a gente exigiu uma atividade e aí o que eu via, vinha um outro tem que dava pra gente linkar*

*com aquela atividade [...] então quer fazer tudo de novo. [...] Talvez o aplicar pode ser um trabalho no final do semestre, ou do outro semestre, onde eles têm que aplicar na sala, para ter um retorno, né, juntar os temas, ver o que que ele quer, talvez isso seja mais válido, eles reclamem bem menos (Entrevistada nº 6).*

A entrevistada nº 7 reconheceu a necessidade de cursos de formação como o que lhes foi oferecido e fez menções positivas em relação aos intervalos curtos entre os encontros. Vale lembrar que o intervalo entre os encontros era de duas semanas, em média. Embora o ritmo de trabalho em ambas as escolas pesquisadas seja considerado alucinante, houve o reconhecimento da importância deste tipo de formação e a manutenção de um calendário robusto de encontros:

*Não dá pra organizar um curso em que você trabalha questões, e que você vai encontrar esse grupo daqui a dois meses. Não tem. Essa frequência tem que ser próxima, como foi, de 15 em 15 dias. Não dá pra ser um tempo maior, acho que a gente se desmotiva, e perde mesmo, toda uma discussão (Entrevistada nº 7).*

Embora os encontros remotos sejam extremamente práticos e evitem deslocamentos extras, a professora também manifestou o desejo de formações presenciais: *“Vou ser bastante sincera [...] O presencial, pra mim, é fundamental. O presencial eu ainda acho que é o melhor. Eu tô ali, inteira”* (Entrevistada nº 7).

Sobre a possibilidade de uma sugestão ou pergunta que não tinha sido elaborada pela entrevista, a professora brincou perguntando, em meio a risadas, *“quando será o próximo o curso?”* (Entrevistada nº 7). Essas parcerias com professoras dispostas a aprender e se envolverem genuinamente nas propostas são fundamentais para que uma formação continuada aconteça de modo efetivo, e o reconhecimento das contribuições possa servir de motivação para a participação dos demais profissionais do colégio.

Com relação às sugestões das professoras sobre a possibilidade de novas formações a partir da TSC, a entrevistada nº 8 reforçou a importância de que todos os educadores do colégio recebam formação em relação às categorias da autorregulação da aprendizagem, a fim de que seja construída uma homogeneidade de práticas:

*Precisa ter uma unidade, no colégio. Não adianta um professor incorporar, e outro não. Por isso que eu acho importante essa formação dentro do colégio. É claro que não podemos parar por aí. E aí parte de cada professor estar revendo e estudando (Entrevistada nº 8).*

Sobre a relevância do curso para o colégio, a entrevistada nº 9 relatou uma experiência vivida em uma das reuniões pedagógicas regulares, onde práticas incorporadas do curso foram compartilhadas por professoras que dele participaram: *“Eu vi atividades ali, bem interessantes. Eu acho que está mudando a cabeça delas em relação a isso. Também mudou a minha, mexeu com a minha também”* (Entrevistada nº 9). Ela destacou igualmente a importância do curso e a sua relação com a prática diária dos educadores em sala de aula:

*Você não ficou só na teoria. Teoria, prática, teoria, prática. E o que eu ouço de muita gente, a partir do curso, ‘lindo’. ‘E agora, como eu faço isso?’ Você foi ali, no planejamento. Um texto, como eu faço um resumo, como que eu faço aquilo. E isso apareceu de uma forma muito clara nas atividades realizadas pelas pessoas que fizeram o curso. Porque o professor, qualquer pessoa, a gente, na universidade. A gente, não adianta, pode fazer dez mil licenciaturas e dar uma boa aula só na teoria. É o como fazer também. **Eu acho que, por mais que os cursos que a gente faça digam que é pra gente mudar nossa prática, eles acabam ensinando o conteúdo. Fica muito no nível teórico. E as pessoas rebatem isso*** (Entrevistada nº 9, grifos nossos).

Corroborando com esta posição sobre os cursos de formação e seu potencial de aplicações práticas, aquilo que aparenta ser útil de forma imediata costuma ser recebido com mais abertura, segundo a entrevistada nº 10. Já as reflexões teóricas, reveladoras de nossas incoerências e capazes de nos desequilibrar, podem promover incômodos maiores. Curiosamente, ela reforçou a importância de um mergulho mais profundo na teoria:

*Quando o curso era muito de aplicação, existe uma abertura maior. Mas quando o curso vai falar sobre coerção, sobre algumas práticas que são tão naturalizadas e que são, ao meu ver, violentas, aí incomoda. Porque está te obrigando a repensar o que é educar. **E a principal, pra mim né, o principal ganho do curso é exatamente isso. Repensar.** Tô pensando exatamente isso. Tô fazendo isso, tá bom, tá bom, mas eu posso repensar esse processo de um jeito diferente. Eu entendo que a equipe se beneficia quando está realmente aberta a [...] E não entende como um fardo estar ali, aprender, estudar. E não como obrigação. Acho que a própria teoria explica. [...] pensando no mundo ideal, de tempo infinito, trabalhar mais a teoria. Ter a oportunidade de aprofundar mais. O que foi lido, o que eles entenderam. Eu sei que você foi muito comprometido em manter o tempo do curso, as pessoas estão cansadas e tal. Mas eu sentia que as vezes, passava algumas coisas. E por mais que você retornava, porque todas as vezes tinha um pequeno resumo do que foi visto. **Talvez encontrar uma forma de trazer, de forma mais aprofundada, a teoria assim. Essa é a minha dica*** (Entrevistada nº 10, grifos nossos).

A entrevistada ainda destacou o sentimento de alguns participantes do curso, por não terem conseguido perceber o fio condutor que tentamos estabelecer, acabaram por interpretá-lo como uma ‘colcha de retalhos’ destituída de uma essência ou identidade:

*Conversando com uma professora, ela disse é que uma ‘colcha de retalhos, e aí vai remendando, remendando, fiquei com dificuldade de entender o que liga aquilo tudo’. Não é a minha opinião, mas casa com um sentimento de que é um sentimento de que queria aprender mais. Aprofundar mais (Entrevistada nº 10).*

Essas considerações nos fizeram refletir sobre a necessidade de estratégias que verifiquem a qualidade das aprendizagens dos participantes ao longo do curso e, igualmente, reforcem nestes a necessidade de se dedicarem às leituras e atividades propostas.

### **5.19 Reflexões sobre a formação continuada a partir das entrevistas**

Em todos os encontros buscamos apresentar ou retomar dois elementos considerados a base da formação: o princípio de agência humana e reciprocidade triádica de Bandura, e o modelo aplicado à educação de Zimmerman. Por mais que essa temática tenha estado presente em todos os quinze encontros da formação, ainda assim verificamos que alguns participantes demonstraram desconhecer estes referenciais. Ao não enxergarem o fio condutor do curso, tiveram a percepção de que as estratégias não tinham conexão entre si e a mensagem do curso foi comprometida.

Tínhamos a intenção de não desmotivar o grupo com o excesso de teoria, mas ao final da formação percebemos que o mergulho teórico poderia ter ocorrido de forma mais sólida.

Da maneira geral, foi possível perceber que dentre os educadores mais envolvidos e interessados nos encontros de formação, e convictos da potencialidade de transformação do curso - explicitadas inclusive na entrevista -, parecem preferir formações totalmente presenciais às formações remotas ou híbridas. No entanto, esse tipo de atividade precisa de um reconhecimento oficial da instituição de ensino, a qual precisa contribuir na escolha das datas e semelhante envolvimento na proposta, legitimando assim as sugestões trazidas à equipe docente.



As formações continuadas não podem ignorar a realidade das escolas, seus calendários ou mesmo a expectativas da coordenação em relação ao trabalho docente e aos eventos escolares. Todos esses elementos geram momentos de muito trabalho - inclusive aos finais de semana e feriados. Devemos considerar, portanto, que a rotina dos professores é muito exaustiva e, durante os eventuais picos de trabalho, a formação continuada pode ser percebida como obstáculo, ou mesmo interpretada como uma concorrência em relação às atividades pelas quais há, efetivamente, uma remuneração. Visto desta forma, quando há sobrecarga, a formação fica em segundo plano, ou é simplesmente abandonada pelos docentes.

Pensando desta forma, seria injusto considerarmos eventuais ausências nas atividades promovidas pela formação continuada ou a não realização de leituras prévias e tarefas sugeridas simplesmente como um mero ato de desleixo ou desinteresse. Sem dúvida, um alinhamento com as expectativas e interesses do grupo pode reforçar o interesse nas reuniões e promover maior engajamento nas atividades.

Vale ressaltar que uma manifestação explícita de apoio da equipe gestora aos projetos de formação continuada e o real envolvimento de seus membros nas formações sugeridas podem reduzir a percepção, por parte dos docentes, de que as formações são de menor importância ou simplesmente descartáveis. Sem que haja um real envolvimento dos gestores, não só na promoção, mas na incorporação das novas práticas, corremos o risco de oferecermos uma atividade de pouco impacto na vida dos envolvidos.

As entrevistas evidenciaram também um ponto importante no convencimento dos docentes em relação às formações. Caso não sejam convencidos de que a formação será benéfica e realmente útil para a faixa etária em que trabalham, estes não investirão tempo aprofundando-se nela, tampouco mergulharão na teoria proposta. O investimento é considerado alto demais para um retorno visto como incerto ou duvidoso. Neste caso, o papel de validação dos pares ao compartilharem experiências bem-sucedidas têm uma importância ímpar. Sugerimos, para próximas formações, um espaço de compartilhamento de experiências de sucesso durante as formações, a fim de alimentar o interesse na permanência e conclusão do curso. Acreditamos ainda que o envolvimento de alguns gestores ou profissionais de referência na organização e realização do curso possam favorecer o envolvimento do corpo docente na proposta. Isso poderia, por exemplo, modificar situações como o caso da entrevistada nº 1, em que ela se manteve cética a respeito da possibilidade

de aplicação das propostas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua posição poderia ter se alterado se as experiências de sucesso com colegas de outras séries tivessem mais destaque entre as atividades e encontros planejados.

Ao mencionar como a TSC contribuiu para um trabalho mais significativo e menos mecânico nas aulas de Ciências Humanas, de maneira geral, as professoras entrevistadas demonstraram, de modo geral, acreditar que o foco no aprender produz resultados mais eficazes do que a simples dedicação voltada para o desempenho ou conquista de notas. Assim, caberia aos educadores ajudar os estudantes a se tornarem protagonistas na identificação de suas responsabilidades na construção destes conhecimentos, o que poderia alterar a atribuição de sentidos em relação à escola e contribuiria para a construção de uma educação efetivamente crítica e transformadora.

É importante ressaltar que, embora tenhamos adotado a estratégia da infusão curricular para evitar a sobrecarga de atividades aos docentes, o fato de as formações continuadas serem classificadas a priori como “mais um trabalho” ou “mais uma entrega a ser feita” por alguns dos participantes. Em princípio, qualquer atividade a ser produzida, mesmo que incorporada à prática e a planejamentos realizados previamente, gera a sensação de sobrecarga. De acordo com uma das entrevistadas, o equívoco é que, nos grupos:

*eles querem fazer algo grandioso. Ficou pesado pra eles. Por mais que a gente falasse, eu entrei em vários grupos, e falava faz algum simples, de uma hora que você vai fazer. Não, eles queriam fazer algo mirabolante, que ia levar muito tempo (Entrevistada nº 6).*

Talvez o fato de ser uma formação oferecida no local de trabalho e entre os pares (e superiores) profissionais tenha gerado uma preocupação excessiva com a qualidade das produções, bem como sobre como elas serão avaliadas pelos superiores.

Sobre as dificuldades encontradas no mundo pós pandêmico com as crianças, ainda são percebidos déficits em relação ao desenvolvimento da maturidade, compromisso e engajamento dos alunos. Algumas entrevistadas destacaram o potencial de transformação presente nas estratégias de autorregulação das crianças, validando ainda mais a importância do ensino dessas estratégias:

*Acho que, pós pandemia, eles estão muito dependentes da gente, querem tudo pronto, muito fácil. Acesso a muita informação. Nem sabem se a informação é verdadeira ou falsa. A gente tá num mundo assim em que se eles não tiverem esse, esse domínio mesmo de saber se uma informação é válida, saber desenvolver um trabalho sozinho, ele tem que aprender isso na escola, eu vejo que aqui é um meio, um momento de aprender que eles são capazes (Entrevistada nº 6).*

O curso de formação oferecido parece também ter promovido, ou reforçado, não apenas uma tomada de consciência em relação ao ensino de novas estratégias, mas também em relação ao aprimoramento de estratégias já utilizadas pelas professoras. A provocação mediante leituras prévias e durante a troca de experiência entre pares parece promover tal transformação:

*No decorrer do curso, foi tomando uma forma de que, pera, eu já mais ou menos trabalho, mas ele não tem uma forma, uma organização, parece que ele não tinha uma intencionalidade. Então eu já fazia algumas coisas, eu já usava algumas estratégias, mas não tinha uma intencionalidade (Entrevistada nº 7).*

Sobre a parte teórica do curso, em dado momento da entrevista, a professora ainda mencionou que o primeiro contato com a possibilidade de uma nova formação gera inseguranças. Assim, aos interessados em promover cursos de formação continuada a docentes em exercício, devemos sempre ter em mente o alerta de que, dependendo de como apresentamos o curso, podemos desvalorizar todos os acertos realizados pelos professores no passado. Na ânsia de convencê-los sobre a contribuição na formação podemos, inclusive, agir de forma desrespeitosa com profissionais competentes e com décadas de experiência, além de inestimável valor profissional. O relato a seguir nos conscientiza deste risco:

*Quando falamos em curso, há uma resistência, mais um curso? As coisas estão dando certo, tudo está caminhando. Essas provocações são extremamente importantes, a forma como vocês abordaram, mesmo nas partes teóricas, porque tem alguns momentos não tem jeito, tem que trazer essas partes teóricas pra gente, essas provocações foram muito importantes. [...] A primeira reação é “mais um curso, não acredito”. O que mais pode trazer? E aí a gente vai fazer que tem muita coisa pra aprender, muitas estratégias, muitos caminhos, outras possibilidades, né. Desestruturar, te tirar dessa zona de conforto, de verdade, não, todas as atividades que é, mesmo que eu já tenho dado essa atividade em outros anos, com tanta certeza, me fez rever algumas coisas (Entrevistada nº 7).*

Além dos compromissos diários e da sensação de desprezo em relação ao que as educadoras já sabem e realizam em suas práticas, há uma forte crítica em relação

a cursos repetitivos ou cuja real contribuição à prática são duvidosos. Esses elementos foram apontados como as causas principais dos bloqueios em relação a novas formações. Neste sentido, a identificação dos docentes com o responsável pela condução das atividades é fundamental. cremos que por se tratar de um trabalho humano e dialógico, os responsáveis pela formação devem sempre estar atentos ao seu público e sensíveis às suas necessidades (Freire, 1987).

A necessidade de convencer os profissionais da importância e aplicação práticas do curso ficaram marcadas nas falas das professoras. Se um diálogo for realizado na identificação das necessidades e angústias mais urgentes dos profissionais, possivelmente a distância entre as respostas oferecidas e as perguntas e angústias reais pode diminuir.

Conforme destacamos, entendemos que sempre existirão assuntos a serem tratados entre os professores da mesma equipe, especialmente quando estamos falando do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, onde as conexões e parcerias didáticas são muito mais frequentes do que nos anos posteriores do Ensino Fundamental - Anos finais, ou do Ensino Médio. Neste caso, uma das professoras participantes deixou uma dica importante para próximos momentos de formação:

*porque tinha o assessor junto, ele foi fundamental para direcionar esse momento. Senão a gente se dispersaria. Outros assuntos, assuntos pedagógicos, entendeu, mas aproveitando que nós estamos aqui, todos aplicaram a prova tal. A gente aproveitaria o momento e transformaria numa reunião de parceria. [...] eu não senti como algo que inibiu o grupo. Nós estamos sendo vigiados. Pra ver se a gente realmente fez. Não era isso. Era realmente um orientador, pra que a gente conduzisse a atividade, tivesse um início. [...] às vezes a gente ia pra uma discussão, e o assessor fazia a gente voltar para o tema (Entrevistada nº 7).*

Sobre a importância do curso para a construção de sequências didáticas em Ciências Humanas, enfatiza-se como as estratégias da autorregulação da aprendizagem podem ampliar o desejo das crianças para concretizar as atividades, bem como servirem de antídoto ao excesso de fórmulas prontas oferecidas pela tecnologia, internet e Inteligência Artificial em relação à elaboração de trabalhos, pesquisas ou tarefas:

*não tem outro caminho a não ser dar autonomia para essas crianças, para que eles consigam realmente resolver esses problemas e eles só vão conseguir através da vivência. E não do jeito tradicional. e nós temos uma tecnologia, nós temos uma clientela que tem acesso a muitas coisas interessantes, e não podemos deixar que as propostas que oferecemos, os*

*conteúdos que apresentamos, que desestimulem essas crianças. E eu vejo, que a partir do momento em que eles são ativos, que participam desse processo, então inseri-los neste processo, desta aprendizagem, faz toda a diferença (Entrevistada nº 8).*

A questão das emoções e de estratégias para lidar com o tédio e a ansiedade apareceram nas entrevistas e percebemos que, dada a urgência e extremo interesse nesta temática, mais tempo deveria ter sido reservado para a exposição e discussão deste tema:

*[...] tinha um encontro que você tinha a expectativa de falar em meia hora, e extrapolou até uma parte de encontro seguinte. E enquanto a gente não sentar e for honesto sobre isso. [...] Eu acho urgente discutir com as professoras, com os professores, essa questão emocional. Porque isso acaba sendo papo de sala dos professores, ou então de um professor que está pra lá de angustiado, que vai na orientação, que explodiu, vai na coordenação. E fica tudo individualizado. E as pessoas acaba pegando como se fosse o problema delas. E isso acaba acarretando numa baixa autoestima (Entrevistada nº 9).*

Ao analisarmos essas devolutivas e comentários percebemos que os dois encontros sugeridos para essa parte da teoria pareceram, de fato, pouco tempo para construir uma discussão significativa sobre as emoções e a TSC.

Sobre o formato do curso e a angústia sobre a efetividade das atividades, uma das entrevistadas (a qual participou da formação totalmente remota), discordou da maioria dos participantes em relação ao curso ser presencial ou remoto, mas ressaltou os riscos de uma atividade remota:

*Não é o formato que faz a diferença. É a objetividade. Porque a gente sempre tem essa sensação, de que está perdendo tempo. Porque todo mundo tá correndo. Então se você monta um curso de formação e começa a girar, girar, porque você tem que cumprir uma determinada carga horária, então, as pessoas ficam. eu já ouvi depoimentos que as pessoas foram molhar jardim, foram cozinhar, ligavam lá. Ficavam ouvindo. E não é o que aconteceu (Entrevistada nº 9).*

No entanto, ao serem consultadas sobre sugestões de aprimoramento do curso, metade das entrevistadas manifestou a opinião de que os cursos presenciais são muito superiores em qualidade. Isso porque a interatividade entre os pares ocorre de maneira mais profunda e a atenção se volta totalmente para a dinâmica em questão.

Todas as entrevistadas, profundamente envolvidas no curso de formação, já tinham passado por muitos cursos, especializações ou até mesmo pós-graduações

*stricto sensu*. Apenas duas das entrevistadas não começaram a trabalhar nos colégios como estagiárias e progrediram lentamente na carreira, revelando uma tendência das instituições de ensino em preparar os profissionais formados nas universidades a partir de suas próprias necessidades e valores.

A importância da discussão em pequenos grupos foi ressaltada pela entrevistada nº 10: *“Achei legal de se dividir em pequenos grupos, porque num grupo grande nem todo mundo gosta, quer se posicionar. Quando você estiver com sua equipe, acaba sendo enriquecedor de um jeito diferente”*. De fato, em momentos grandes com até quarenta docentes, a possibilidade de interação é muito reduzida, e poucos participantes acabam monopolizando a palavra.

Como já afirmamos, um dos grandes desafios àqueles que desejam se aventurar na promoção de cursos de formação é a existência de grupos profundamente heterogêneos, compostos simultaneamente por profissionais recém-formados e responsáveis por assumir turmas naquele exato momento, e outros que já estão há décadas dedicando-se à sala de aula. Encontrar um ponto de equilíbrio no oferecimento de discussões e contribuições para esses dois grupos é bastante desafiador.

Em seguida, apresentamos uma conclusão, em busca de apresentar, sinteticamente, as principais reflexões, avanços e limites do nosso trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desconfiança em relação à escola e seus métodos confundem-se com a própria história da educação formal. Os discursos apontando as supostas falhas da escola e a necessidade de transformação da prática pedagógica podem ser encontrados em diferentes contextos, locais e épocas.

Aos educadores em exercício, além das críticas sobre o trabalho realizado, sobram desconfianças e acusações. Profissionais de diferentes áreas buscam oferecer caminhos de sucesso e transformação da educação, muitas vezes sob a forma de palestras, workshops e cursos de aprimoramento profissional. Boa parte destes, infelizmente, não levam em consideração a trajetória dos educadores, bem como seus conhecimentos acumulados e contextos específicos em que atuam. Por vezes, formações continuadas são oferecidas sem que haja qualquer conhecimento a respeito da comunidade escolar, suas características e particularidades.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender esta realidade em que nos encontramos de um ponto de vista mais amplo, buscando superar a crença de que a transformação será resultado de ações pontuais oferecidas a professores em exercício.

Como forma de oferecer uma alternativa concreta a esta realidade, buscamos na TSC e na sua aplicação à educação, estratégias capazes de trazer contribuições reais na construção de habilidades e competências no Ensino Fundamental sem desconsiderar as trajetórias dos educadores e seus diferentes pontos de vista.

Nossa intenção, inicialmente, era a de verificar as potencialidades do ensino de estratégias alicerçadas na TSC a professores do Ensino Fundamental - a partir do modelo de aprendizagem de Zimmerman -, especialmente quanto a apreensão de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades das Ciências Humanas. A hipótese era a de que o ensino de estratégias cognitivas, metacognitivas e emocionais aos docentes pudessem impactar positivamente seus alunos, garantindo-lhes maior desenvolvimento das competências previstas pela BNCC.

Os cursos de formação foram realizados em dois colégios privados do interior de São Paulo e envolveram cerca de 50 professores do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Ao longo dos quinze encontros oferecidos, foram realizadas discussões teóricas sobre as estratégias existentes na literatura sobre a TSC, e os profissionais foram convidados a refletir sobre os aspectos teóricos, debatendo-os e confrontando-

os com suas próprias experiências. Num segundo momento, eram convidados a elaborar sequências didáticas, sob a lógica da infusão curricular, a partir das estratégias debatidas.

Ao longo dos encontros foram coletadas informações sobre as impressões dos professores sobre o processo em desenvolvimento. Ao final, dez profissionais foram selecionados para participarem de uma entrevista semiestruturada, pelas quais buscamos, sob a lógica de fenomenologia (Estrela, 1994), identificar os acontecimentos pedagógicos a partir de sua manifestação e particularidade, buscando libertá-lo de análises apriorísticas, especialmente trazidas de outras ciências.

Para além dos objetivos estabelecidos inicialmente, a realização de trinta encontros com docentes superou as expectativas inicialmente planejadas. As ricas reflexões produzidas nos leva a crer que este tipo de atividade se faz fundamental, e precisa ser mais explorada por pesquisadores da educação.

Identificamos, por meio dos questionários e entrevistas, que a resistência dos professores em relação aos cursos de formação parecia estar vinculada a dois elementos. Inicialmente, lançavam dúvidas sobre a proposta devido a uma realidade material: tinham a sensação de serem uma atividade a mais em meio à sensação de tempo vivenciada no dia a dia escolar. As horas investidas trariam benefícios para o trabalho, ou seriam apenas um acúmulo de tarefas? A dúvida parecia ser alimentada também pelas incertezas em relação à validade dos conhecimentos estudados. Essa teoria faz sentido? Ela diz respeito às minhas necessidades reais? O responsável pelo curso conhece minha realidade, e reconhece minha trajetória como válida?

A produção de uma formação continuada que contemplasse estas questões exigiu algumas estratégias. Primeiramente, buscamos reduzir o bloqueio dos educadores em relação ao curso de formação oferecido buscando um convencê-los da relevância teórico dos encontros. Antes mesmo de apresentarmos a TSC e as estratégias por ela inspiradas e voltadas à autorregulação, procuramos contextualizar alguns elementos da conjuntura atual a partir de pensadores contemporâneos, apresentando e discutindo temas como a sensação de falta de tempo constante, os altos níveis de depressão e burnout nos dias de hoje, o impacto das redes sociais na vida cotidiana, entre outros. A intenção era apresentar uma análise de elementos centrais da nossa realidade, sobre os quais, embora reconheçamos a existência e seus efeitos sobre nossas vidas, não conseguimos necessariamente nomear ou produzir uma sistematização robusta a respeito. Ao conectarmos as angústias



decorrentes da Aceleração Social (Rosa, 2019; 2022) e da Sociedade do Cansaço (Han, 2019) às respostas oferecidas pela TSC, partimos de problemas reais dos professores e oferecemos, como desejavam, uma alternativa concreta e mensurável para a transformação de suas práticas e a mitigação de suas angústias diárias em relação à prática profissional.

A segunda estratégia utilizada para atender às expectativas dos docentes foi tentar responder ao desejo de aplicação prática do curso por parte dos educadores e, simultaneamente, promover uma valorização dos conhecimentos construídos pelo corpo docente a partir de suas práticas e trajetórias pessoais e profissionais. Isso foi promovido a partir dos espaços de troca de experiências e impressões em grupos reduzidos, após cada encontro teórico. Tendo como ponto de partida as categorias e de análise e críticas advindas da TSC, buscamos valorizar cada um dos elementos que constitui o saber docente e permite seu aprimoramento (Marcelo, 2009), e mediante uma condução cuidadosa das discussões, evitamos manter a discussão em apenas um destes campos por acreditarmos que isso nos impediria de superar os problemas detectados.

A convivência com os docentes ao longo dos trinta encontros promovidos revelou a riqueza e potencialidade destes momentos de estudo e discussão sobre teoria e prática. Responsáveis por formações teóricas ampliarão consideravelmente o potencial de seus cursos se levarem em conta a riqueza do saber acumulado entre os profissionais em exercício. Professores devem ser tratados como profissionais poderosos, na medida em que conseguem criar respostas a problemas concretos em meio a todas as dificuldades e desafios postos pela educação nos dias de hoje.

Semelhantemente, ao buscarmos em nossas intervenções a valorização das percepções e conhecimentos dos profissionais, percebíamos uma mudança em suas posturas, tornando-se mais abertos às provocações teóricas e interessados em sujeitar a própria prática a olhares críticos. Esse espaço serve, para além da ampliação do repertório dos profissionais sobre a educação, como um local onde ocorre a valorização da teoria e da pesquisa neste campo.

Neste processo de construção coletiva, servimo-nos de um alerta importante em nosso processo de análise, a saber, o risco de cristalizarmos nossa posição a partir do processo de desculpabilização, ou seja, de um movimento segundo o qual “as dificuldades encontradas no exercício das suas funções docentes levam os professores a tentar explicar sua falta de êxito através de factores exteriores à escola”

(Estrela, 1994, p. 352). Embora a desculpabilização possa significar uma estratégia de sobrevivência e manutenção da saúde mental do educador em meio a tantas pressões, especialmente em ambientes onde a mudança real está ligada a elementos que extrapolam sua área de decisão e atuação; ela não é capaz de gerar uma transformação efetiva da realidade. Não desejamos culpabilizar os docentes pelos limites da educação formal, desconsiderando assim toda a complexa conjuntura em que nos inserimos. Em lugar disso, propomos que se tornem pesquisadores de suas próprias práticas, conectando a profissão docente, necessariamente, à ação de um pesquisador. E, a partir disso, contribuam dentro de suas possibilidades com a prática pedagógica.

A verdadeira superação das dificuldades detectadas envolveria, inclusive, a participação de docentes nas problematizações sobre o dia a dia na escola, "ultrapassando atitudes de desconfiança mútua, que até aqui têm tornado o diálogo difícil ou impossível" (Estrela, 1994, p. 27). Os professores devem ser convidados a investigar, cotidianamente, suas práticas e contextos de aprendizagem. Essa integração de todos ao processo de pesquisa sobre a educação é fundamental para promovermos a conexão entre teoria e prática, bem como para um apropriação mais precisa da realidade, e não de uma projeção especulativa - e potencialmente distorcida – da sala de aula. Assim,

A investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. O que equivale a dizer que a articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade. [...] **a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real** (Estrela, 1994, p. 27, grifos nossos).

Ao perceber-se pesquisador da própria prática, o educador mantém os pés firmes na realidade, mas evita um olhar reducionista – e por vezes paralisantes – em relação a ela. O professor é o grande conhecedor da sala de aula, do contexto em que atua. Ele deve ser ouvido, ganhar voz e ter espaços para a troca legítima de experiências. Igualmente, estar aberto a outras vozes, seja de colegas profissionais, e de pesquisadores em outras realidades.

A pesquisa acadêmica é uma atividade árdua, e sabemos que os cursos de pós-graduação exigem uma disponibilidade de tempo nem sempre existente na

corrida rotina dos professores. Conciliar longas cargas de trabalho, atribuições pessoais e o rigor da pesquisa parecem uma tarefa impossível. Na tentativa de aproximar os saberes acadêmicos àqueles construídos no dia a dia escolar, os cursos de formação continuada podem representar o melhor formato de aproximação destas realidades.

A respeito das nossas hipóteses iniciais verificamos, em nossas observações, a incorporação de algumas mudanças a partir das estratégias oferecidas pela TSC. Quanto aos limites da formação oferecida, três alterações poderiam ser incorporadas para melhores resultados em experiências futuras a fim de superar as críticas em relação à suposta ausência de um fio condutor no curso, e da perda de interesse de alguns participantes, os quais se mantiveram desconfiados em relação às nossas propostas.

Primeiramente, acreditamos que a retomada dos conceitos teóricos em nível aprofundado poderia ter sido feita de maneira mais sistemática e aprofundada. Aos que se aventurarem em pesquisas neste campo, sugerimos a busca por mecanismos de avaliação da aprendizagem desenvolvida ao longo do curso de formação com os docentes. Se a ausência da teoria pode esvaziar o potencial de transformação das diferentes propostas oferecidas nos cursos de aprimoramento, como podemos, sem constranger os educadores já sobrecarregados de atividades, identificar se os elementos gerais da teoria oferecida estão sendo, de fato, incorporados?

Em segundo lugar, a fim de manter o interesse no curso ao longo de todas as oscilações vivenciadas no ano letivo, poderíamos também ter garantido mais espaço para o compartilhamento de práticas inspiradas na autorregulação da aprendizagem. Alguns relatos positivos quanto à teoria, infelizmente, foram apenas registrados nos formulários e nas entrevistas, reduzindo o impacto positivo da formação entre os profissionais participantes. Portanto, práticas de sucesso na aplicação das estratégias de autorregulação deveriam ter sido compartilhadas, ao longo do curso, pelos próprios profissionais.

Por fim, ao analisarmos o corpo docente e o seu funcionamento, tivemos clareza quanto à influência e liderança de alguns membros no corpo docente em relação à percepção do grupo sobre o curso e até mesmo a respeito das potencialidades de transformação da TSC apresentada na realidade escolar em que vivem. Assim, defendemos que a escolha de algumas lideranças entre os docentes, às quais seriam delegadas tarefas e exposições de conteúdos, poderia ter ajudado no

envolvimento da equipe. Esses professores, os quais devem ser referência para o corpo docente, poderiam integrar a equipe responsável pela elaboração dos encontros teóricos e práticos do curso de formação com um olhar privilegiado em relação aos desafios em sala de aula e ao ambiente pedagógico no segmento em que atuam.

A análise do material coletado comprova o fato de que quando o professor é estimulado a pensar sobre suas práticas didáticas, há um avanço significativo na compreensão das suas potencialidades e limites da própria prática. Assim, ele pode tomar consciência do tipo de raciocínio exigido em suas aulas e reorientar suas estratégias. Por exemplo, ao constatar que o ato de refletir não é exigido dos estudantes, bastando para o sucesso acadêmico em suas aulas uma mera repetição de informações previamente apresentadas, a simples memorização se tornou o centro da proposta. Se o interesse do docente for outro, será preciso renunciar à ilusão do controle total da sala de aula e apostar em outras dinâmicas, as quais podem transformar positivamente o ambiente escolar e gerar uma abertura a novas possibilidades de desenvolvimento. Emergem, assim, a promoção de reflexões, o estabelecimento de questões inéditas e de desdobramentos impensados inicialmente, mas extremamente importantes, pois estão diretamente conectados com as angústias e dúvidas carregadas por nossos alunos (Cordeiro, 2011).

Cabe ressaltar, mais uma vez, o fato de que atribuir aos discentes um protagonismo no processo de aprendizagem não significa eximir os professores de suas responsabilidades, tampouco desconsiderar os entraves – sociais, políticos e cognitivos – que inviabilizam a apreensão do conhecimento pelos estudantes. Pelo contrário, agir desta forma significa atribuir ao docente a responsabilidade de construir uma educação não centrada meramente na memorização de fatos descontextualizados, mas servir de modelo e inspiração para seus estudantes em relação ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, monitoramento e avaliação da *performance*, rumo à construção da autonomia. Uma verdadeira educação centrada no desvelo dos educadores por seus alunos exige o uso da autoridade em nome da aprendizagem e da superação dos obstáculos e limites de cada um (Noblit, 1995). Em outras palavras, o desvelo se revelaria numa autoridade conquistada, não para reificar os alunos e instrumentalizá-los a uma causa própria, mas sim para promover o desenvolvimento coletivo, rumo à emancipação e construção das diferentes identidades.

Neste contexto, disseminar os construtos da autorregulação da aprendizagem a docentes e discentes não significa curvar-se ingênuo e docilmente ao processo de aceleração em curso pela modernidade, em nome de um desempenho que pode nos levar ao *burnout*, em casos de sucesso, ou à depressão, quando não atingimos o nível desejado. Incorporar estratégias cognitivas, metacognitivas e emocionais, e tornar-se protagonista do processo de aprendizagem é, em lugar disso, permitir a incorporação de um patamar mínimo de informações, favorecendo aos aprendizes uma compreensão crítica da realidade e dos seus nefastos efeitos, sejam eles ecológicos, econômicos ou emocionais.

A respeito do formato de construção de um curso de aprimoramento profissional, ressaltamos a importância de um conhecimento prévio do corpo docente que receberá o curso. A experiência de cada um deve ser reverenciada e considerada em todas as dinâmicas, reforçando a cultura de integração entre a docência e a pesquisa. Neste sentido, percebe-se que o desprezo de muitos educadores por cursos de formação continuada pode ser resultado de intervenções que desconhecem o campo pedagógico, importando meramente fórmulas e prescrições de outras ciências (Estrela, 1994), e gerando uma ausência de ressonância entre as discussões e a realidade pedagógica.

Sem a capacidade de observar criticamente seu ambiente de trabalho, e carente de ferramentas de apreensão do real, o docente estará potencialmente preso em sua rotina de trabalho e desenvolverá, no máximo, mecanismos de desculpabilização para os limites de transformação possíveis. Defendemos a necessidade de gestores escolares criarem e valorizarem calendários escolares que promovam, para além de formações externas descontextualizadas, um espaço saudável, teoricamente fundamentada e com tempo suficiente para promover a convivência entre professores. Acreditamos que essas ações podem reforçar o potencial “agêntico” dos professores, seja em relação ao que podem fazer individualmente, seja em relação às possíveis realizações coletivas do corpo docente.

Como limite do nosso trabalho, assumimos que a divulgação de dados nas pesquisas entre colegas profissionais sempre estará sujeita à cordialidade dos educadores, os quais podem sentir-se constrangidos de oferecer críticas mais duras aos processos. Futuras pesquisas podem avançar neste ponto, buscando novos elementos para a coleta de dados não afetados por essa questão.

Sem a pretensão de colocar um ponto final nesse processo, esperamos motivar outros pesquisadores a se debruçarem sobre essa questão, qual seja, rejeitar a dualidade entre teoria e prática, promovendo a integração dos saberes científicos e acadêmicos aos caminhos e alternativas construídas cotidianamente nas escolas, e superarem assim as modestas contribuições aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.
- ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de Donald Schön. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ALMEIDA, D. M. S. C. **Autorregulação da aprendizagem no domínio da História - Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade**. 2013. 163 f. Dissertação (Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1679, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ANTUNES JÚNIOR, E. L.; CAVALCANTI, C. J.; OSTERMANN, F. Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 141-154, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4560>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ARAÚJO, D. F. **As contribuições da metacognição a formação continuada de professores: Uma experiência rumo à aprendizagem e ao ensino**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- ARAÚJO, M. M. Rapport de Condorcet. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. 234-245, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8390>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, Plátano, 2003.
- ÁVILA, L. T. G.; PRANKE, A.; FRISON, L. M. B. O uso de estratégias autorregulatórias para aprender e para ensinar: formação de professores. **Perspectiva**, v. 36, n. 4, p. 1265-1280, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1265>. Acesso em: 10 nov. 2024.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2011.

AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-Eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BANDURA, A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, p. 117-48, 1993.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human Behavior**. New York: Academic Press, 1994.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annu Rev Psychol.**, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em:  
<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.  
 Acesso em: 10 nov. 2024.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformativa mainstream. **Behavior Research and Therapy**, v. 42, n. 6, 2004. Disponível em:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000579670400052X?via%3Dihub>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BANDURA, A. Toward an Agentic Theory of the Self. In: MARSH, H. W.; CRAVEN, R. G.; MCINEREY, D. M. (Eds.). **Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential**. Advances in Self-Research, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2008.

BARBOSA, M. C.; FERNANDES, S. B. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, 2020. Disponível em:  
<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Almedina, 2020.

BATISTA, M. E. **A promoção da auto-eficácia na aprendizagem da História**: Estudo no 7.º ano de escolaridade. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2011.



BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BIESTA, G. J. J. **A (re) descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BOEKARERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401- 409, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHyj84FGcJKzHCCMSQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BORUCHOVITCH, E.; FRISON, L. M. B. **Autorregulação da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Diário Oficial da União, Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRUNER, J. A. **O processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 1998.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Motivação do aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMPREGHER, J.; MARCHI, R. C.; FERRI, C. A subjetividade ideal na BNCC: reflexões sobre a formação na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 979–1012, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66905>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARVALHO, W. O. **Análise da autorreflexão de professores sobre a utilização de estratégias de aprendizagem no contexto educacional**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/66.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CASTRO, M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, [S. l.], v. 33, n. 107, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

COLISTETE, R. P. Contando o Atraso Educacional: Despesas e Matrículas na Educação Primária de São Paulo (1880-1920). **Dados**, v. 62, n. 2, p. 1-37, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/QpJX3sPx4T3JNRYKLwwtDBq/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COLISTETE, R. P. **O atraso em meio à riqueza**. Uma história econômica da Educação Primária em São Paulo, 1835 a 1920. Tese de livre docência, São Paulo, 2016.

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (Org.), **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, p. 66-79, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/583/1/01d15t04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CORRÊA, R. R. **Análise da utilização do mapa conceitual com proposições incorretas como instrumento avaliativo em uma sala de aula invertida**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CORRÊA, R. R.; CORREIA, P. R. M. A utilização do mapa conceitual na análise da autorregulação da aprendizagem no ensino de ciências. **X Congresso Internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias**, Sevilla, p. 5137-5144, 2017. Disponível em: [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017nEXTRA/115\\_-\\_A\\_utilizacao\\_do\\_mapa\\_conceitual\\_na\\_analise\\_da\\_autorregulacao.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/115_-_A_utilizacao_do_mapa_conceitual_na_analise_da_autorregulacao.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

COSTA, E. R.; ASSIS, M. P.; TEIXEIRA, I. V. Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014-2019. **Pro-Posições**, v. 33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jpmfkDMrH3shnFhYY8LR9Lz/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental? In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019.

CRISE DE ANSIEDADE e depressão em professores é resultado da exploração de trabalho e da desvalorização do ensino, diz psicólogo. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**, 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/crise-de-ansiedade-e-depressao-em-professores-e-resultado-da-exploracao-de-trabalho-e-da-desvalorizacao-do-ensino-diz-psicolog-7c44>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019.

CUNHA, É. V. R. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo Sem Fronteiras** [online.], v. 15, n. 3, p. 575-587, 2015.

Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/cunha.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 31-56, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ky3x8gVxgBR5PYycNWCQBJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4177>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 145–154, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 9 abr. 2024.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601–625, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

EISENSTEIN, E. **The printing press as an agent of Change**: Communication and cultural transformation in early modern Europe. Cambridge University Press, 1979.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Porto Editora: Porto, 1994.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FINI, M.; SANTOS, A. V. Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 191-202, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4563>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GANDA, D. R. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em cursos de formação de professores: um programa de intervenção.** 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GARCIA, M. M.; FERREIRA, M.; MARSICO, J. O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 203-214, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4564>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes. 2008.

GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sociopolítico-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. In: **CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL**, 2000, Campinas.

GATTI, B. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, N. M. **As variáveis relacionadas à aprendizagem de alunos e professores do Ensino Médio e o desenvolvimento de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem.** 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de Aprendizagem: como promovê-las.** Petrópolis: Vozes, 2020.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional** - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HAENEN, J.; SCHRIJNEMAKERS, H.; STUFKENS, J. Sociocultural theory and the practice of teaching historical concepts. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. **Vygotsky's educational theory in cultural context.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HAN, B. **Psicopolítica e as novas técnicas de poder.** Minas Gerais: Âyiné, 2018.

HAN, B. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

HAN, B. **Sociedade Paliativa**. Petrópolis: Editoras Vozes, 2021.

HATTIE, J. Teachers make a difference. What is the research evidence? Comunicação apresentada no Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. **Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers**, Melbourne, Australia, 2003. Disponível em: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003). Acesso em: 10 nov. 2024.

IAOCHITE, R. T. Aderência ao exercício e crenças de Auto-eficácia. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-Eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEHMANN, T.; HÄHNLEIN, I.; IFENTHALER, D. Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prelection in self-regulated online learning. **Computers in Human Behavior**, v. 32, p. 313-323, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563213002902>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Ebook. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html). Acesso em: 10 nov. 2024.

LOPES, J.; SILVA, H. **O professor faz a diferença**. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa: Ed. Lidel, 2010.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 337-348, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4107>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, R. B; LOCKMANN, K. Base Nacional Comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21670>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009. Disponível em:

[https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

MARINHO, M. P. **Depressão em professores**: um estudo sobre fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento. 2022. 90 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.

MCCOMBS, B. L. Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner - A tribute to Claire Ellen Weinstens and early researchers of this topic. **Frontiers in Education**, v. 2, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2017.00006/full>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, v. 49, p. 49-56, 2019. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000200006](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006). Acesso em: 10 nov. 2024.

NOBLIT, G. Poder e desvelo na sala de aula. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v21n2/v21n2a08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. **Florida Institute for Human and Machine Cognition**, 2008. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyingconceptmaps.bck-11-01-06.htm>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OLIVEIRA, H. R.; JESUS, D. P.; BORGES, E. M. As pesquisas sobre formação de professores nas reuniões nacionais da ANPEd: que espaço há para a avaliação? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2550>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OLIVEIRA, I. B. CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS E CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS. **Educação: Currículo Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10984>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PANADERO, E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. **Front. Psychol.**, v. 8, n. 422, 2017. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PLANALP, S. **Communicating Emotion: Social, Moral and Cultural Process**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 75-94, 2009. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005). Acesso em: 10 nov. 2024.

POPKEWITZ, T. S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4555>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROBERTO, M. C. **O uso das estratégias de leitura na prática docente: uma aliada a formação de leitores proficiente**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p.191-202, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3638>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROSA, G. S. G. **Qualificação docente: a autorregulação da aprendizagem em prol do ensino da escrita de textos**. 2020. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

ROSA, H. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ROSA, H. **Alienação e Aceleração: por uma crítica da temporalidade tardo-moderna**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

ROSÁRIO, M. J. A.; MELO, C. N. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 61, p. 379–389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: as desventuras do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Campinas: Editora Alínea, 1997.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**. Comprometer-se com o estudar na educação superior. 2. ed. Revisada - Versão adaptada para a edição brasileira. São Paulo: Almedina, 2017.



ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. **Capitanear o Aprender**: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1676-25922008000200016&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-25922008000200016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SARDENBERG, L. F.; BUOGO, S. Chefe da Organização Mundial da Saúde declara o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde global. **Nações Unidas Brasil**, 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-sa%C3%BAde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emerg%C3%Aancia-de-sa%C3%BAde>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

SCZIP, R. R. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contrahegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Paraná, 2020.

SILVA, A. O. **Formação continuada e autorregulação da aprendizagem**: Concepções e práticas de professores. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015a.

SILVA, F. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 155-172, 2020a. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4561>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, J. W. F. **Ensino de geografia e histórias em quadrinhos**: uso da plataforma Pixton no 6º ano do ensino fundamental. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020b.

SILVA, P. M. M. **Autorregulação da aprendizagem do aluno**: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Médio de um colégio particular do município de Londrina. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015b.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286–311, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3415>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SMITH, H. **The 10 natural laws of sucessful time and life management**. New York: Warner, 1994.

SOUZA, L. F. N. I. Crenças de Auto-eficácia em Matemática. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-Eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q5stzsGrmDgvnBNcQgZjqx/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 338-410, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 72-85, 2007. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212007000300008&script=sci\\_abstract](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212007000300008&script=sci_abstract). Acesso em: 10 nov. 2024.

TEIXEIRA, A. P. **Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em História**: Estudo no 2.º C.E.B. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino em História) – Universidade do Minho, Portugal, 2004.

TEIXEIRA, I. S.; PEREIRA, N. M. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos: revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055–1076, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VITORINO, A. J. R. Escola e Aceleração - aproximações e indagações. In: MENDONÇA, S.; GALLO, S. (Orgs.). **A Escola, problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827–849, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

XAVIER, L. N. Profissão docente e construção democrática (1960-1990): uma abordagem comparada. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, a. 17, v. 22, n. 52, p. 33 - 55, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/28104>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ZIMMERMAN, B. Becoming a Self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. Disponível em: <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ZIMMERMAN, B. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/263080929\\_From\\_Cognitive\\_Modeling\\_to\\_Self-Regulation\\_A\\_Social\\_Cognitive\\_Career\\_Path/links/55ddf67d08ae45e825d39539/From-Cognitive-Modeling-to-Self-Regulation-A-Social-Cognitive-Career-Path.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path/links/55ddf67d08ae45e825d39539/From-Cognitive-Modeling-to-Self-Regulation-A-Social-Cognitive-Career-Path.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Self-regulation: Theory, research, and applications**. Orlando: FL7 Academic Press, 2000a.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington: American Psychological Association, 1996.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, p. 29-36, 1997. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/232582156\\_Developmental\\_phases\\_in\\_self-regulation\\_Shifting\\_from\\_process\\_to\\_outcome\\_goals\\_Journal\\_of\\_Educational\\_Psychology\\_89\\_29-36/links/0deec53209d8aedf5e000000/Developmental-phases-in-self-regulation-Shifting-from-process-to-outcome-goals-Journal-of-Educational-Psychology-89-29-36.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/232582156_Developmental_phases_in_self-regulation_Shifting_from_process_to_outcome_goals_Journal_of_Educational_Psychology_89_29-36/links/0deec53209d8aedf5e000000/Developmental-phases-in-self-regulation-Shifting-from-process-to-outcome-goals-Journal-of-Educational-Psychology-89-29-36.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. **American Educational**

**Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Martinez-Pons/publication/233896774\\_Development\\_of\\_a\\_Structured\\_Interview\\_for\\_Assessing\\_Student\\_Use\\_of\\_Self-Regulated\\_Learning\\_Strategies/links/00b4953caef487a20e000000/Development-of-a-Structured-Interview-for-Assessing-Student-Use-of-Self-Regulated-Learning-Strategies.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Martinez-Pons/publication/233896774_Development_of_a_Structured_Interview_for_Assessing_Student_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies/links/00b4953caef487a20e000000/Development-of-a-Structured-Interview-for-Assessing-Student-Use-of-Self-Regulated-Learning-Strategies.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

ZIMMERMAN, B. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary educational psychologist**, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000b. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In: DAI, D. Y.; STERNBERG, R. J. (Eds). **Motivation, emotion, and cognition**. Integrative perspectives on intellectual functioning and development. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004.

## APÊNDICES

### **Apêndice 1** - Questionário 1. Dados pessoais e acadêmicos.

1. Nome.
2. Idade.
3. Cargo ocupado na instituição.
4. Tempo na instituição.
5. Tempo na profissão.
6. Formação Acadêmica (Graduação)
7. Formação Acadêmica (Pós-Graduação)
8. Você já participou de alguma formação específica sobre a Teoria Social Cognitiva?

**Apêndice 2 - Questionário 2. Impressões sobre o Ensino de história e a BNCC.**

9. Quais são suas impressões gerais sobre as recomendações da BNCC para o ensino de história no Ensino Fundamental? Você poderia apresentar um exemplo?
10. Você teve alguma experiência no ensino de história antes da incorporação da BNCC? Em caso afirmativo, você diria que é possível notar alguma diferença entre sua prática nos dois momentos?
11. Como você avalia as habilidades específicas para a disciplina de história, previstas na BNCC no ano em que você atua?
12. Como você avalia as competências específicas para a disciplina de história, previstas na BNCC no ano em que você atua?
13. Após dois anos de imposição da BNCC, você é capaz de dizer quais seriam os pontos positivos e negativos da implementação da BNCC para a disciplina de história?



**Apêndice 4 - Relato sobre a Oficina Realizada.**

- (1) A partir da vivência de hoje, relate as reflexões suscitadas durante a oficina.
- (2) Destaque aspectos que você relaciona das discussões e a sua prática em sala de aula.
- (3) Destaque outro elemento que gostaria de enfatizar em relação à oficina.



**Apêndice 5 - Roteiro da entrevista.**

\*Nome completo.

\*Formação.

\*Tempo de docência.

\*Tempo na instituição.

\*De maneira geral, como você avalia o curso sobre Autorregulação da Aprendizagem?

\*Você já conhecia ou já utilizava as estratégias apresentadas no curso? Como você as avalia?

\*Você incorporou alguma das estratégias apresentadas no curso em sua prática docente? Descreva-a.

\*Você acredita que o estudo sobre a Autorregulação da Aprendizagem alterou sua prática enquanto estudante? Justifique.

\*O curso contribuiu para sua percepção sobre a aprendizagem de seus alunos? Explique.

\*Você acredita que o estudo de estratégias cognitivas contribuiu para o aprendizado na disciplina de história?

\*Você acredita que o estudo de estratégias metacognitivas contribuiu para o aprendizado na disciplina de história?

\*Você acredita que os demais professores do colégio serão beneficiados se participarem de uma formação semelhante? Justifique.

\*Você gostaria de sugerir alguma alteração na estrutura do curso?

## Apêndice 6 - Declaração de custos e recursos.

Eu, Gustavo Ricciardi Fábregas de Aguiar, responsabilizo-me pelas despesas decorrentes do Projeto de Pesquisa intitulado O ENSINO DE ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS EM AULAS DE HISTÓRIA A PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sendo estas descritas abaixo:

| Quantidade e Valores dos Materiais que Serão Utilizados na Pesquisa (R\$) |            |               |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|
| Material                                                                  | Quantidade | Preço (Reais) |
| Resma de papel (A4)                                                       | 10         | 300,00        |
| Fotocópias                                                                | 10         | 200,00        |
| TOTAL                                                                     |            | 500,00        |

Os custos serão assumidos por meio de financiamento próprio.

Atenciosamente,

---

Gustavo Ricciardi Fábregas de Aguiar