

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação**

**Contribuições do Pibid:**

**Autorregulação da aprendizagem e formação autônoma em foco**

**ELENICE BOTELHO ANTUNES**

Pelotas, 2016

## **ELENICE BOTELHO ANTUNES**

### **Contribuições do Pibid:**

#### **Autorregulação da aprendizagem e formação autônoma em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Faculdade de Educação/FaE - da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2016

Elenice Botelho Antunes

Contribuições do Pibid:

Autorregulação da aprendizagem e formação autônoma em foco

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 10/03/2016

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (Orientadora)  
Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Magda Floriana Damiani.(Co-orientadora)  
Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Siegen, Alemanha

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Amélia Rota Borges de Bastos  
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet  
Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

**O SONHO**

*Pelo sonho é que vamos,  
Comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não frutos,  
Pelo Sonho é que vamos.  
(...)  
Chegamos? Não chegamos?*

*-Partimos. Vamos. Somos*

*Sebastião da Gama, Pelo Sonho é que Vamos*

*Dedico este trabalho  
ao grande amor da minha vida, meu marido e amigo **Marcelo**,  
meu grande incentivador que, com amor, alegria e paciência,  
amparou-me nos momentos de dúvidas e angústias,  
motivando-me a continuar e acreditar no meu potencial.  
Esta dedicatória é para ti  
que sempre estiveste ao meu lado, acreditando no meu sonho, nos nossos sonhos.  
Esta vitória também é tua!  
**Minha gratidão e amor eternos!***

## Agradecimentos

*"Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir.*

*Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz."* (Clarice Lispector).

Esse bonito pensamento de Clarice Lispector faz pensar que sonhar é importante e que, ao sonharmos, não sonhamos sozinhos. Junto conosco estão aqueles que acreditam no nosso potencial, alegram-se com nossas realizações e conquistas, compartilham os momentos de aflição. Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma sonharam junto comigo, ajudaram-me nos momentos de dificuldade e puderam ver esse sonho concretizado.

Por essa razão, meu agradecimento especial:

A Deus porque Ele é a força maior que rege a tudo e a todos.

À minha família, principalmente meus pais, sogra e irmão pelo apoio incondicional, amor e compreensão pelos momentos de ausência.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lourdes Maria Bragagnolo Frison, por acreditar no meu projeto e na minha capacidade, pelo apoio e confiança.

À minha estimada co-orientadora, Prof<sup>a</sup>. Magda Floriana Damiani, por ter me acolhido nos momentos de maior dificuldade, demonstrando generosidade, carinho, comprometimento, provocando-me a buscar outros caminhos, por suas importantes contribuições para a conclusão desta pesquisa, por acreditar que eu seria capaz.

Às queridas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup> Amélia Rota Borges de Bastos e Beatriz Maria Boéssi Atrib Zanchet, pela humanidade, respeito e carinho, pelas importantes colocações e reflexões durante a banca de qualificação que muito contribuíram para a continuação deste estudo.

Aos amigos que, generosamente, a vida me presenteou nesse período de estudos, Célia Miranda, José Bicca, Daiani Silva, Luciana Ávila, Amanda Prank, Larissa Bilhalba, Luciano Vasconcelos, e a outros que tive a oportunidade de reencontrar no mestrado, Mogar Miranda e Marion Rodrigues, a vocês meu eterno carinho pelas alegrias, pelas angústias, pelos estudos compartilhados entre cafés,

lanches e até caminhadas, pelos momentos importantes de aprendizagem. Em especial, gostaria de agradecer às amigas Daiana Vieira e Glediane Goetzke, pela amizade incondicional, pelo companheirismo, pelas discussões, contribuições que ajudaram a concretizar este sonho. Esta conquista também é de vocês.

Aos colegas de Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Aprendizagem Autorregulada e sobre Teoria Histórico - Cultural, pelo incentivo e aprendizagens.

Aos demais professores do Curso de Mestrado em Educação, a quem pude conhecer e que contribuíram para minha aprendizagem como pesquisadora.

Aos demais amigos de Pelotas e aos novos de Santa Cruz do Sul por entenderem a minha ausência, por me incentivarem, por demonstrarem inúmeras manifestações de apoio nos momentos de angústia.

Às minhas queridas amigas e colegas de escola, Angeluce Ortiz e Katia Medeiros, pela tradução dos textos, pelo carinho, pelo incentivo, pelo apoio.

À Direção, à Coordenação Pedagógica, aos Professores e aos Alunos do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, por me apoiarem e entenderem meu afastamento para dedicação exclusiva a este trabalho.

Serei eternamente grata a todos vocês.

*Ensinar não é transferir conhecimentos,  
mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*

*Quem ensina aprende ao ensinar  
e quem aprende ensina ao aprender"*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

ANTUNES, Elenice Botelho. Contribuições do Pibid: autorregulação da aprendizagem e formação autônoma em foco. 2016. .147f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Os estudos sobre a formação de professores na perspectiva do construto da Autorregulação da Aprendizagem constituem a base de investigação na qual se insere esta pesquisa qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, que teve como objetivo geral investigar o que revelaram as egressas do curso de Letras e participantes do Pibid/Humanidades II, sobre as aprendizagens e sobre a atuação autônoma, tendo como base teórica e prática os pressupostos da autorregulação da aprendizagem. Os dados coletados, a partir do relato de três sujeitos, foram obtidos por meio de quatro instrumentos: narrativas autobiográficas, cadernos de registros dos supervisores, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas e analisados a partir da Análise Textual Discursiva. A hipótese da possível aproximação entre o processo de trabalho do Pibid/Humanidades II e as etapas da Autorregulação da Aprendizagem foi o que gerou o problema desta pesquisa, que analisou quais contribuições o Pibid produziu para a formação autônoma e estratégica de um grupo de futuras professoras, egressas do curso de Letras. Os resultados da investigação são oriundos da análise dos dados obtidos a partir de três categorias prévias: Projetando as ações futuras - Antecipação, Realização do que foi previsto e planejado - Execução e Reflexão: o pensar sobre a própria atuação. Os dados apontaram que o Pibid, por trabalhar com etapas bem definidas de trabalho (planejamento, aplicação do projeto e uma avaliação constante), promove a conscientização e autonomia dos estudantes, oportuniza, ao futuro docente, experiências favoráveis para a aprendizagem, possibilitando-lhe uma formação baseada em estratégias autorregulatórias que o qualificam para o trabalho em sala de aula. Também pode ser destacado que o período de formação ajudou as pibidianas a entenderem sobre o que é ser professora e como esse aprendizado pode ser levado a cabo. O sentimento de confiança e de autonomia para resolução de situações-problema, o investimento no estudo de atividades interdisciplinares e de trabalhos colaborativos, a observação dos diferentes comportamentos e contextos nos quais estão inseridos os alunos, também são fatores mencionados pelas três participantes como aprendizados importantes adquiridos com o Pibid. O trabalho desenvolvido ao longo do projeto, segundo as pesquisadas, contribuiu para a reflexão do quanto é necessário pensar nas dificuldades dos alunos e se colocar no lugar do outro, pois o objetivo de aprender a ser professora leva a outro objetivo maior que é o de ensinar os alunos de forma que estes possam aprender conceitos que sejam significativos para suas vidas.

**Palavras-chave:** Pibid/Humanidades II, Autorregulação da Aprendizagem, Formação Docente, Autonomia, Ensino.

## ABSTRACT

ANTUNES, EleniceBotelho. The school as a training space: A Practical won in Pibid. 2016. 128f ... Master's Thesis - Graduate Program in Education - Faculty of Education - Federal University of Pelotas, Pelotas / RS.

Studies on teacher training in Learning Self-Regulation of the construct perspective are the research base on which to insert this qualitative research, study type of multiple cases, which has the general objective to investigate whether the actions taken in the classroom, by graduates of the course of Letters and participants Pibid/Humanities II reveal learning and autonomous operation with theoretical and practical foundation in learning self-regulation of assumptions. The data collected from the report of three subjects were obtained through four instruments: autobiographical narratives, notebooks records of supervisors, document analysis and semi-structured interviews. For the analysis was used Textual Analysis Discourse. The hypothesis of a possible rapprochement between the work process of Pibid/Humanities II and the stages of Self-Regulation of Learning was what caused the problem in this research, which examined what contributions the Pibid produced for autonomous and strategic formation of a group of future teachers, grads letters course. The research results come from the analysis of data obtained from the previous three categories - Anticipation, Execution and self-reflection - and point out that the Pibid, to work with steps clearly defined work - planning, project implementation and ongoing evaluation, promotes awareness and autonomy of students, nurture, to teaching future favorable experiences for learning, enabling you with training based on self-regulatory strategies that qualify for work in the classroom. The data also indicate that the period of training helped pibidianas to understand what is to be a teacher and how this learning can be carried out. The feeling of trust and autonomy to resolve problem situations, investment in the study of interdisciplinary activities and collaborative work, the observation of different behaviors and contexts in which students are entered, are also factors mentioned by the three participants as important learning acquired with Pibid. The work over the project, according to the surveyed contributed to the reflection of how much you need to think about the difficulties of students and put yourself in another's place, for the purpose of learning to be a teacher leads to a greater goal that is to teach students so that they can learn concepts that are meaningful to their lives.

Keywords: Pibid / Humanities II, Self-Regulation of Learning, Teacher Training, Autonomy, Teaching.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Fases e subprocessos da autorregulação	35
Figura 2 – Fases e áreas da aprendizagem autorregulada	39
Figura 3 - Categorias e subcategorias	71
Figura 4 – PLEA	74
Figura 5 - Projeto interdisciplinar: "Os direitos humanos na escola"	79
Figura 6 - sistematização do trabalho na área de Letras	80
Figura 7 - Fases, subprocessos e dimensões da aprendizagem autorregulada	85
Figura 8 - Organização do trabalho do Pibid	88
Figura 9 - Entrevistas semi-estruturadas	95
Figura 10 - Ocorrência das fases nas narrativas e entrevistas	101
Figura 11- O professor como aprendiz da sua disciplina	109
Figura 12 - O professor como docente	110

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem	43
Quadro 2 - Exemplos que, segundo Veiga Simão (2004), os professores podem utilizar para oportunizar modelos de aprendizagem aos alunos	47
Quadro 3 - Características do grupo pesquisado	64
Quadro 4- Sistematização do trabalho do Pibid/Humanidades II - Projeto Interdisciplinar	73
Quadro 5 - Sistematização do trabalho do Pibid - Letras	82
Quadro 6 - Características do aluno autorregulado	108

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ARA - Autorregulação da Aprendizagem

IES - Instituições de Ensino Superior.

PCN - Planos Curriculares Nacionais

PI - Projeto Institucional

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIE - Projeto Interdisciplinar da Escola

## Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CAMINHADA PERCORRIDA ATÉ ESTA PESQUISA.....	19
3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	24
3.1 Pibib: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.....	24
3.2 A Aprendizagem autorregulada.....	32
3.3 Estratégias de aprendizagem.....	40
3.4 O construto da autorregulação para a formação de professores estratégicos: uma possibilidade com o Pibid.....	50
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	57
4.1 Contexto da pesquisa.....	57
4.2.O problema de pesquisa e os objetivos.....	59
4.3 Os sujeitos da pesquisa.....	61
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	65
4.5 Método de Análise.....	68
5 PROCESSOS DE TRABALHO REALIZADO NO PIBID.....	72
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	87
6.1 As fases da autorregulação da aprendizagem.....	87
6.1.1 Projetando as ações futuras - Antecipação.....	90
6.1.2 Realização do que foi previsto e planejado - Execução.....	97
6.1.3 Reflexão: o pensar sobre a própria atuação - Autorreflexão .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	144

## 1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea precisa lidar com a avalanche de informações e com as transformações sociais que acontecem de forma rápida e chegam às salas de aula. Diante dos avanços tecnológicos e das crescentes demandas educacionais, espera-se que o profissional da educação seja capaz de construir e realizar tarefas que possibilitem, através de seu papel de mediador (VYGOTSKY, 2009), criar condições e meios de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos alunos, estimulando-os a se tornarem profissionais autônomos e críticos.

Veiga Simão (2004, p. 82) entende a autonomia<sup>1</sup> “como a possibilidade que tem o estudante de autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos que persegue e das condições do contexto que determinam a consecução desses objetivos”.

Entende-se que só é possível ensinar o que se tem capacidade de compreender. Portanto, para que o professor exerça o papel de mediador (VYGOTSKY, 2009), entre o aluno e o conhecimento a ser por ele internalizado torna-se imprescindível que sua formação seja voltada, igualmente, para a construção de um sujeito autônomo e crítico, capaz de refletir, resolver problemas, realizar tarefas que criem condições favoráveis para conduzir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Flores e Veiga Simão (2009, p. 9) defendem a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores e destacam a "renovação da profissão docente (...) a partir da (re) construção coletiva da profissionalidade docente, dos saberes dos professores, das suas práticas e dos seus propósitos morais mais amplos".

Por essa razão, a existência de profissionais preparados para trabalhar com demandas complexas e diversas, como as de uma sala de aula, deixa de ser um desejo e passa a ser imprescindível na área educacional. Isso requer dos cursos de formação de professores, a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Será adotada a definição de autonomia de Veiga Simão (2004), ao longo deste texto.

profissional dos futuros docentes para a construção do que são os seus saberes (TARDIF, 2012).

Dentro da perspectiva de uma formação que garanta os saberes docentes para os professores, a autonomia, a criticidade e a organização estratégica, órgãos vinculados e financiados pelo governo federal, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes<sup>2</sup>), investem em ações e projetos que possam contribuir para a formação inicial e continuada dos professores. Seu intuito é atender as crescentes demandas e transformações da sociedade da informação e comunicação (global e em rede) para promover melhorias nas escolas e, conseqüentemente, elevar a posição do Brasil no *ranking* da educação mundial.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um desses exemplos de iniciativa para formação de professores. Tem por objetivo incentivar e valorizar o magistério, assim como aprimorar o processo de formação docente para o ensino básico. É oferecido para estudantes de licenciaturas para exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas, contribuindo para a integração entre teoria e prática e para a aproximação entre universidades e escolas. (BRASIL, 2010).

Parte-se da ideia de que o Pibid pode contribuir para a aquisição de conhecimentos e práticas relacionadas à docência por meio de ações colaborativas entre o grupo de bolsistas<sup>3</sup>. Essa experiência oportuniza ao professor em formação, desenvolver competências voltadas para a organização do trabalho, pensado a partir do planejamento, da execução e da avaliação sistemática.

Nesta investigação de mestrado, é feita a discussão e análise de possíveis pontos de aproximação entre a sistemática de trabalho do Pibid e o construto da Autorregulação da Aprendizagem (ARA). Frison (2006, p. 279) define um construto como “aquilo que é elaborado ou sintetizado com base em dados mais simples para a construção de uma teoria”. Entende-se que tanto o Pibid, por trabalhar com etapas bem definidas de trabalho - planejamento, aplicação do projeto e uma avaliação constante -, quanto o construto da Autorregulação da Aprendizagem, que busca promover a conscientização e autonomia dos estudantes, pode oportunizar ao futuro

---

<sup>2</sup> Adotaram-se as formas escritas Capes e Pibid por serem essas que aparecem nos documentos oficiais e na página do Ministério da Educação (MEC).

<sup>3</sup> A menção a bolsistas, neste texto, será específica ao grupo de trabalho do Pibid, composto por coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, também chamados de pibidianos.

docente, experiências favoráveis para a aprendizagem, possibilitando-lhe uma formação que o qualifique para o trabalho em sala de aula. A hipótese da possível aproximação entre o processo de trabalho do Pibid e as etapas do construto da Autorregulação da Aprendizagem foi o que gerou o problema desta pesquisa que analisou quais contribuições o Pibid produziu para a formação autônoma e estratégica de um grupo de futuros professores, egressos do curso de Letras.

ZIMMERMAN (2002) compreende que a autorregulação da <sup>4</sup>aprendizagem (ARA) não é uma habilidade mental ou uma habilidade de desempenho acadêmico; ao contrário, ela é o processo de autodireção pelo qual os aprendizes transformam suas habilidades mentais em competências acadêmicas.

O construto da Autorregulação da Aprendizagem é um processo no qual um aprendiz gerencia, de forma consciente e intencional, os caminhos que empreenderá para a sua aprendizagem, superando as dificuldades e visando alcançar metas estabelecidas. Para atingir esse objetivo, o aprendiz deve autogerenciar sua motivação, seus sentimentos e suas emoções, assim como criar ambientes físicos e sociais que possibilitem despertar o interesse em conhecer mais e aprender (ZIMMERMAN, 2002; VEIGA SIMÃO, 2004; 2006).

Defende-se que o professor que tem a oportunidade de uma formação pautada no construto da Autorregulação da Aprendizagem pode contribuir mais intensamente, por meio de modelos autorregulatórios, para a aprendizagem de seus alunos. Embora o projeto do Pibid não tenha sido orientado por esse construto, é possível observar características do trabalho, nele levado a cabo, que se aproximam das etapas de desenvolvimento da autorregulação. Para alguns autores, trata-se de um processo no qual o estudante, para aprender, deve considerar o ambiente físico, afetivo e social no qual se encontra (ZIMMERMAN, 1998; ROSÁRIO, NUÑES, PIENDA, 2006; PINTRICH, 2000; 2003; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). O Pibid tem como um de seus objetivos promover uma formação pautada na autonomia dos professores, levando em consideração o espaço no qual estão inseridos, ou seja, o ambiente físico, afetivo e social das escolas nas quais são realizados os projetos (BRASIL, 2010). Essas características e o trabalho em fases (ZIMMERMAN, 1998;

---

<sup>4</sup> A palavra autorregulação e as demais do trecho foram adaptadas para o português vigente no Brasil a partir do Novo Acordo Ortográfico, assinado em 16 de dezembro de 1990, e promulgado por meio do Decreto nº 6583, de 29 de setembro de 2008.

2013) - antecipação, execução e autorreflexão - aproximam o construto da ARA e o trabalho do Pibid, fato que gerou o problema que orienta esta pesquisa

O estudo desta investigação tem como contexto o Pibid-Humanidades II<sup>5</sup> da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), especialmente o trabalho que envolve o curso de Licenciatura em Letras. A escolha desse curso está relacionada ao fato desta pesquisadora ser formada nessa área e ter vivenciado a experiência como participante do projeto, exercendo a função de supervisora, durante quatro anos, no período compreendido entre 2010 e o início de 2014. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o que revelaram as egressas do curso de Letras e participantes do Pibid/Humanidades II, sobre as aprendizagens e sobre a atuação autônoma, tendo como base teórica e prática os pressupostos da autorregulação da aprendizagem.

Os estudos sobre a formação de professores na perspectiva do construto da Autorregulação da Aprendizagem é a base de investigação na qual se insere esta pesquisa. Acredita-se que oportunizar uma formação que propicie o desenvolvimento do pensamento estratégico para futuros professores, permite que esses profissionais tornem-se autônomos e capazes de trabalhar de forma organizada, a partir da realidade das escolas nas quais estão inseridos, e desenvolvam segurança para lidar com as adversidades do cotidiano escolar. A possibilidade do desenvolvimento do pensamento estratégico para os professores impulsionou os estudos desta pesquisadora sobre esse tema.

Na área de formação de professores, têm sido desenvolvidas pesquisas tanto no Brasil como no exterior (GATTI, ANDRÉ & GIMENES, 2014; GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011; TARDIF, 2012; ABRAHÃO & FRISON, 2010; ALARCÃO, 1996; 2011; ANDRÉ, 2005) com o objetivo de apresentar contribuições relevantes nesse campo investigativo. No entanto, os estudos sobre a formação na perspectiva do construto da ARA ainda é um campo em expansão. Por essa razão, encontram-se poucas referências para essa temática (FLORES & SIMÃO, 2009; ABRAHÃO & FRISON, 2010; FRISON & SIMÃO, 2011) e as que existem são recentes.

---

<sup>5</sup> O Pibid-Humanidades II, ao qual estava vinculada esta pesquisadora, era formado pelos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras-Português/Literatura, Pedagogia e Teatro. Posteriormente, o curso de licenciatura em Educação Física passou a integrar o grupo.

Considerando que o Pibid é uma iniciativa relativamente recente, pois o edital de abertura para participação das universidades, nesse programa, data de dezembro de 2007, e que há poucos estudos sobre as contribuições e os impactos de tal programa em relação à atuação profissional dos seus egressos - especialmente estudos que se embasam na perspectiva da ARA - é que se percebe a necessidade de investimento em pesquisas como a aqui apresentada.

Dados do Educacenso de 2007 apontam que cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. A Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009 (BRASIL, 2009), prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. Essa ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

Ribas (2000) alerta para o fato de as pesquisas, desde a década de 80, demonstrarem que a formação continuada, oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública, quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores. O Pibid, como programa de formação, destaca-se, justamente, por ter continuidade no trabalho nas escolas e por realizar projetos nos quais os professores das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) trabalham de forma colaborativa com os bolsistas - ação que vai ao encontro da política instituída no Decreto 6755/2009 (BRASIL, 2009)

Para a apresentação desta pesquisa, o texto está constituído em seis partes, de modo a apontar os estudos teóricos que o sustentam, a metodologia investigativa, a análise e discussão dos dados e as considerações finais. Esta primeira parte, a *Introdução*, com a apresentação geral desta investigação.

*Caminhada percorrida até esta pesquisa*, constitui a segunda parte desta investigação. Traz as reflexões sobre a atividade profissional e os motivos que trouxeram esta pesquisadora até o Curso de Mestrado em Educação

Em *Enquadramento teórico*, terceira parte, é apresentado o referencial teórico que é composto por dois eixos temáticos: O Programa institucional de bolsas de

Iniciação à Docência (Pibid) e a formação docente sob a perspectiva do construto da Autorregulação da Aprendizagem

A quarta parte, intitulada *Percurso metodológico da pesquisa*, descreve o contexto, os sujeitos aqui nomeados pibidianas<sup>6</sup>, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise aplicados a esta investigação.

*Processos de trabalho realizados no Pibid* é o quinto capítulo e nele são apresentados os processos de trabalho do Pibid, em uma das escolas base onde foi aplicado o projeto.

A sexta parte, *Análise e Discussão dos Dados*, apresenta e discute os achados desta pesquisa. E por fim, apresenta-se a última parte com *As considerações finais*.

---

<sup>6</sup> Pibidiano: referência feita aos estudantes de licenciatura, bolsistas de iniciação à docência participantes do Pibid.

## **2. CAMINHADA PERCORRIDA ATÉ ESTA PESQUISA**

Neste capítulo, por tratar dos motivos que me trouxeram até o ponto onde me encontro: estudante de pós-graduação do Mestrado em Educação; e por apresentar minhas reflexões sobre a caminhada profissional; opto pelo ponto de vista em primeira pessoa, por considerá-lo mais adequado para falar de meus sentimentos.

Retorno a um passado distante que remete aos tempos de infância. Desde muito cedo, mesmo antes de ir para a escola, descobri que gostava de gente, de participar de brincadeiras e esportes coletivos, pois essas ações permitiam que interagisse e colaborasse para ajudar outras crianças. Quando brincava com meus amigos e a brincadeira era de escola, o papel de professora sempre cabia a mim. Creio que o magistério já me seduzia, desde essa época, mesmo que pudesse ser de forma inconsciente. Aos seis anos, ganhei um pequeno quadro de giz de uma tia que era professora e o presente tornou-se meu brinquedo favorito. Era nele que rabiscava desenhos e o arremedo das primeiras letras que copiava de livros e revistas. Aos sete anos e já alfabetizada, dava aula para meu irmão e alguns amigos - minhas primeiras encenações de professora para meus primeiros alunos. Um tempo depois, creio que esse sentimento de dar aulas foi alimentado pelas experiências na escola, quando atuava como uma espécie de monitora para colegas com dificuldade em disciplinas como Matemática, Português, Geografia, História e Artes. Essas são minhas primeiras lembranças relativas ao sentimento de seguir a carreira do magistério.

Tudo pareceu mais claro quando terminei o Ensino Médio e precisei optar por uma faculdade. A dúvida era escolher entre os cursos de licenciatura em Matemática ou em Letras e saber qual me traria mais satisfação e aprendizagens, já que eram as áreas das quais gostava. Acabei optando por Letras, por acreditar que o mundo da leitura abriria janelas para todas as demais disciplinas e que a Literatura abriria outras portas mágicas para mundos ainda não visitados. Até esse momento,

fantasiava sobre as belezas da profissão: chegar à escola, ser recebida pelos alunos, encontrar os "pares" para discutir projetos novos. Os problemas e as dificuldades que pudessem me ocorrer eram como uma sombra que logo eu tratava de apagar para não estragar a fantasia, mesmo sendo alertada por vários amigos que ser professora não me levaria a lugar algum. Contestava bravamente essa afirmação por acreditar que poderia conseguir o que quisesse sendo professora, já que essa profissão era a base de todas as demais. Se eu conseguisse ser professora, poderia seguir qualquer outra profissão, caso não quisesse mais o magistério.

Logo que entrei para a graduação, em 94, tive a oportunidade de também começar a trabalhar em uma escola, como professora contratada. A alegria de ser chamada de "professora" dissipava qualquer dúvida, qualquer medo, qualquer comentário negativo exposto na sala do cafezinho. A motivação vinha da certeza de que seria feliz junto dos alunos e nesse universo de tantas possibilidades que era a escola, mesmo sabendo das dificuldades de toda a ordem que deveria enfrentar. Creio que essa sempre foi uma certeza que me acompanhou nesses 21 anos de profissão: entender que os alunos, apesar de todo o tipo de difamação feita pela sociedade e por muitos professores, são seres inacabados (FREIRE, 2013) e, por essa razão, precisam ser ouvidos, respeitados e atendidos.

Esse sentimento de respeito pelo aluno (a) acompanha-me desde a primeira escola em que trabalhei e a vivência com os estudantes de escolas particulares e públicas pelas quais passei só o reforçou. Percebo que esse universo diverso, de tantas escolas, tantos contextos e tantas histórias de vida me enriqueceu como ser humano e como profissional, despertou curiosidade e a necessidade de estudar novamente, atizando a busca por qualificação.

Creio que trabalhar na educação é uma escolha mais que profissional, é uma escolha de vida e, desde a época de faculdade, tornaram-se indissociáveis as figuras de aluna e a de profissional. Exercitando os dois papéis, penso na experiência de aprender e como posso contribuir para ajudar os alunos a construírem seus aprendizados. A construção do meu eu profissional foi transformando-se, à medida que o trabalho também foi, pois a convivência com os alunos e os colegas, o exercício de sala de aula, os problemas enfrentados na profissão foram alicerçando alguns conceitos e tornando outros movediços. Essas

experiências levaram-me a entender que diferentes conhecimentos são necessários para a construção do trabalho do professor. Isso foi determinante para buscar um novo rumo para meus estudos e o caminho era o da universidade. Entendo que um profissional deve ter segurança no que faz, mas também humildade para se saber inacabado e imperfeito e, por isso, deve buscar incessantemente por respostas, mesmo sem saber se as encontrará porque nem sempre há respostas para tudo.

Minha trajetória, inquietação e curiosidade fizeram-me apostar sempre em formação e, desde que entrei para a área da educação, busquei cursos, participação em seminários que pudessem auxiliar na reflexão e construção de um trabalho de boa qualidade para contribuir para a aprendizagem dos alunos. O grande salto veio quando participei como bolsista do Pibid, por quatro anos, desempenhando a função de supervisora de escola. Esse fato já foi mencionado, mas se faz necessário repeti-lo por causa da importância que teve em minha trajetória profissional, pois foi ela que me motivou a buscar o mestrado. Foi no trabalho de supervisão com os bolsistas do Pibid que percebi a necessidade de aprofundar os estudos sobre educação. A complexidade dessa atividade exigia conhecimento sobre questões referentes à aprendizagem, ao ensino e à formação de professores. Da discussão desses temas, emergiam muitas dúvidas para as quais não encontrava respostas ou possíveis compreensões. Essa lacuna na minha formação fez despertar o desejo de voltar aos bancos acadêmicos e aprofundar os estudos sobre essas questões.

Por essa razão, ingressei como aluna ouvinte no Mestrado em Educação e um semestre depois, como aluna especial desse mesmo curso. Ao final do ano de 2013, realizei a prova, fui aprovada e, com muito esforço, depois de dez anos de conclusão da especialização em Literatura Brasileira, retornei aos bancos acadêmicos em uma área diferente daquela de minha formação inicial. Retornei não só pela oportunidade de melhorar minha prática, mas por acreditar que a pesquisa pode construir a possibilidade de novos caminhos dentro de minha escola e novos caminhos para o meu saber, enquanto profissional e ser humano. A máxima de que "só sei que nada sei" acompanha-me como um mantra, para manter a humildade, no bojo de uma profissão na qual é importante pensar que nunca estamos completamente prontos e que devemos caminhar na direção do aperfeiçoamento constante para a construção de novos saberes (TARDIF, 2012) e de novas possibilidades.

O trabalho com o Pibid trouxe a oportunidade de ver concretizado um desejo antigo, dos tempos de graduação: trabalhar com grupos de pessoas, advindas de diferentes áreas de conhecimento e, especialmente, com o grupo do curso de Letras estabelecendo uma aproximação, de fato, entre a universidade e a escola básica, para a produção de uma formação docente próxima da realidade.

Sendo este o propósito do Pibid, trabalhar de forma conjunta e colaborativa, as inquietações que surgiram foram sobre a eficácia da formação oferecida pelo Pibid. Após uma busca em sites e revistas especializadas sobre educação, percebi que várias pesquisas, em diferentes áreas, davam conta da formação inicial dos bolsistas do programa e havia muitos relatos de experiências realizadas, durante a participação dos pibidianos no programa. Entretanto, encontrei poucos estudos que remetesse aos egressos do programa e a forma como estavam exercendo a função de professores, após a participação no Pibid. Essa escassez fez-me pensar no cotidiano dos bolsistas que trabalharam comigo, no projeto da escola, e se estariam utilizando em suas práticas os modelos e as estratégias aprendidas no programa, com os docentes formadores.

Outros questionamentos foram surgindo, após o ingresso no mestrado. Os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, na disciplina ministrada pela professora Lourdes Frison, despertaram minha atenção para a semelhança entre alguns aspectos desse construto e a forma como o trabalho do Pibid era conduzido na escola. O desenho de Zimmerman (2013), que representa as fases da ARA, reportava-me a pensar na construção do trabalho do Pibid, passo a passo. Entender as minúcias que aproximavam esses dois processos fez-me percorrer um longo caminho nos estudos, pensando nas contribuições que poderiam surgir para ajudar a qualificar o programa e a formação de novos bolsistas a partir da perspectiva da ARA, ideia que resultou nesta pesquisa.

### 3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escola não deve centrar seu trabalho na transmissão de informação dos professores para os alunos, mas em ações que tornem possível o ensino de estratégias, que oportunizem aos estudantes compreender e atuar autonomamente em seus processos de aprendizagem. A memorização, conforme destacam Zimmerman e Martinez-Pons (1986) é uma estratégia importante que pode ajudar os alunos a construir conhecimentos nos processos de aprendizagem, mas não deve ser transformada no único objetivo como se vê no cotidiano das escolas. Aprender implica saber o que fazer com a informação recebida. O estudante precisa abstrair a essência do que aprende e transformar os princípios dessa aprendizagem de forma que possa estabelecer uma rede integrada de conhecimentos, capaz de se sustentar na consciência pelo seu caráter afetivo (o aprendido ficou marcado de forma positiva e significativa) e usual (o que foi aprendido faz sentido para o estudante de maneira que pode estabelecer relações com outros aprendizados e com sua própria realidade (DUARTE, 2002).

Menciona-se o Pibid como exemplo de formação de professores que tem como propósito produzir transformações nos espaços educativos. Esse programa de incentivo à formação docente oportuniza aos bolsistas, estudantes de licenciaturas, formação dentro das escolas públicas. Tem como objetivos proporcionar aos futuros docentes vivências no cotidiano escolar, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, interdisciplinar, que possibilitem a resolução de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2013). Também são previstos no documento geral que rege as normas do Pibid o estudo do contexto educacional, envolvendo diferentes espaços escolares; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e com intencionalidade pedagógica clara; planejamento e execução de atividades, desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do

estudante de licenciatura em formação, possibilitando a construção do conhecimento (BRASIL, 2013).

### 3.1 Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Uma questão crônica na formação docente, apontada por Zeichner (2010), é a falta de conexão entre a formação que ocorre nas universidades e o campo da prática. O modelo universitário de formação profissional também é discutido por Tardif (2012), que questiona o papel das faculdades de educação na formação dos futuros professores.

A escola é o espaço central da atividade docente e, como menciona Tardif (2012), é o local onde os saberes profissionais dos professores são construídos e ganham sentido em função dos contextos nos quais são aplicados. Entretanto, o que se nota, como igualmente refere Zeichner (2010), é um distanciamento entre os espaços de formação e os espaços de trabalho. Esse problema, segundo Tardif (2012, p. 270), é gerado por cursos que apresentam uma organização curricular baseada em uma lógica disciplinar:

[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. [...]

O foco da formação deveria estar na realidade das escolas e dos professores, mas acaba concentrado no conhecimento teórico, afastando o 'conhecer' e o 'fazer' na formação docente (TARDIF, 2012, p. 271).

A Capes, como forma de amenizar esse hiato na formação inicial dos estudantes de licenciatura, criou o Pibid com o objetivo de estreitar as relações entre teoria e prática e favorecer a inserção à docência (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). O Decreto nº 7219/2010 (BRASIL, 2010) regulamenta o programa que foi proposto e apresentado às universidades, pela primeira vez em 2007, ano de lançamento dos editais de abertura para adesão das instituições de ensino superior (IES). O diferencial desse programa está em desenvolver atividades interdisciplinares, dentro das instituições públicas de ensino básico, a partir de projeto específico para cada escola base, levando em consideração seu contexto e

suas particularidades. O grupo de trabalho é integrado por professores da universidade, professores das escolas bases e estudantes das licenciaturas.

Cada IES vinculada ao programa fica responsável pela elaboração e execução do seu projeto institucional (PI), atendendo as demandas da Capes. Esse, por sua vez, precisa estar relacionado ao regulamento do programa e deve ser desenvolvido por meio de articulação entre a IES e as escolas do sistema público de educação básica. O PI é composto por um ou mais subprojetos<sup>7</sup> definidos pela área de conhecimento dos cursos de licenciatura e ambos podem prever ações articuladas entre as diferentes áreas ou com outras instituições participantes do Pibid (BRASIL, 2010).

O grupo de bolsistas responsáveis pela elaboração, organização e execução do PI e dos Subprojetos é descrito a partir de suas funções e hierarquia, como pode ser observado a seguir:

- Coordenador institucional: função exercida por professor de licenciatura, vinculado à IES. É quem responde pela coordenação geral do Pibid perante as escolas, a IES; as Secretarias de Educação e a Capes. Juntamente com os professores que compõem os colegiados dos cursos de licenciatura, é responsável pela seleção dos coordenadores de área.

- Coordenador de área de gestão de processos educacionais: função exercida por professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES e é co-responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do PI.

- Coordenador de área: professor de licenciatura que coordena o subprojeto. É responsável por elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no

---

<sup>7</sup> É importante esclarecer o sentido de algumas palavras que serão recorrentes ao longo do texto, tais como programa, projeto e subprojeto. Esse esclarecimento faz-se necessário para que não aconteçam equívocos porque, embora esses vocábulos pareçam sinônimos seus significados são distintos. A palavra programa será utilizada quando a referência for o documento geral que organiza e regulamenta o Pibid, portanto, todos os demais documentos devem estar em conjunção com as suas orientações. Da mesma forma, utilizar-se-á a palavra programa quando a referência for o Pibid como programa de abrangência nacional. A menção a projeto será feita em duas situações: ao projeto institucional (PI), ou seja, o documento que orienta o trabalho de cada IES - no caso desta pesquisa, o documento em questão é o PI do Pibid/Humanidades/UFPel - ou ao projeto interdisciplinar da escola (PIE), documento elaborado pelo grupo de bolsistas a partir do contexto de cada instituição de ensino básico, vinculada ao PI da UFPel. O termo subprojeto será utilizado para referir o documento que regulamenta as ações de cada área de conhecimento. Para esta pesquisa, o subprojeto referenciado é o da área de Letras.

subprojeto, bem como participar de comissão de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar nas escolas.

- Supervisor: função exercida por professor de escola pública de educação básica. Atua como co-formador dos pibidianos ao elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades destes. É o responsável por estabelecer contatos entre a escola e os bolsistas, entre a universidade e a escola e entre os setores da própria escola.

- Bolsista de iniciação à docência (pibidiano): elabora e participa das atividades definidas para o projeto interdisciplinar da escola (PIE) a que está vinculado e das atividades desenvolvidas a partir do subprojeto de sua área de conhecimento.

A portaria nº 096/2013 trata das atualizações e do aperfeiçoamento do regulamento do programa. O documento prevê, ainda, o estudo do contexto educacional, envolvendo diferentes espaços escolares; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara; o planejamento e a execução de atividades, desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação, nos diferentes espaços formativos, oportunizando a construção do conhecimento (BRASIL, 2013).

Destaca-se no anexo I, na seção II, artigo 4º, no 7º objetivo do documento, a questão da formação pensada a partir dos espaços formativos:

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

O Pibid investe na formação dos professores para que se tornem sujeitos capazes de desempenhar competências relacionadas à docência, investindo nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de ações colaborativas. Como programa de incentivo para a formação inicial de professores, o Pibid apresenta objetivos que aproximam o 'conhecer' e o 'fazer', conforme menciona Tardif (2012).

Em dois objetivos do documento do Pibid, há referências à formação dos licenciandos e professores supervisores, a partir do contexto da escola e do trabalho integrado:

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (...) (BRASIL, 2013).

Percebe-se, pelo documento, que há uma intencionalidade de ver assegurado o direito de formação, pensado a partir do contexto da escola e de ações integradas, tanto para professores da educação básica quanto para os estudantes de licenciatura. Diante da necessidade de assumir um comprometimento com a docência, acredita-se que o Pibid pode escrever um novo capítulo na história da formação de professores, pautado na ideia da escola como espaço da atividade docente e de seus saberes. Para Tardif (2012, p. 15)

(...) o saber dos professores não é o 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar) situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Leite, Giorgi e Rodrigues (2004) destacam a necessidade de assegurar uma formação continuada de professores que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, sua integração com os colegas e alunos; que possibilite o avanço a outras formas de trabalho que permitam ao docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, metacognitiva, motivacional, emocional, afetiva, ética, respeitando os valores universais. Esse ponto também é destacado por Veiga Simão e Flores Assunção (2006), como importante para o processo de autorregulação da aprendizagem. Para as autoras, a ARA é um processo multidimensional, porque para aprender cada um tem um jeito e um tempo específicos, com base em suas vivências, portanto, as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual devem ser consideradas nos processos de aprendizagem.

Observa-se que o Pibid, como programa de formação de professores, ao oportunizar, juntamente com as escolas, espaços para aprendizado dos bolsistas, caminha nessa direção para a construção dos saberes docentes. Tardif (2012, p. 16)

entende que os saberes de um professor "são uma realidade social materializada através de uma formação de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele". Segundo o autor, os saberes seriam "os conhecimentos, as competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser" (TARDIF, 2012, p. 60). Dentre os objetivos do Pibid está o de contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013). É possível perceber, conforme consta no documento geral, que a intenção é promover uma formação pautada nas relações do professor com os diversos contextos da escola e que estão relacionados diretamente ao seu trabalho.

É imprescindível que experiências com trabalhos coletivos e interdisciplinares sejam estimuladas nos cursos de formação, pois esse tipo de vivência pode influenciar os professores e os estudantes de licenciaturas a desenvolverem ações que viabilizem o trabalho integrado das disciplinas, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Recentemente, os pesquisadores Gatti et al (2014), a pedido da Fundação Carlos Chagas (FCC), realizaram um estudo avaliativo sobre o Pibid. Nesse trabalho, apresentam as contribuições e o alcance que o programa teve de 2009 até 2014. Quando o trabalho foi iniciado nas escolas, em 2009, contava com 3.088 bolsistas, distribuídos em 43 instituições federais de ensino superior, participantes do projeto. No ano de 2014, o Pibid alcançou o número de 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 *campi*, de 284 instituições formadoras públicas e privadas, sendo 29 delas voltadas para as áreas da educação escolar indígena e do campo (GATTI et al., 2014).

Ao atingir esses números, compreende-se que o Pibid pode ser muito mais que um programa de bolsas, pois se torna um espaço, em larga escala, de formação de professores, de incentivo, valorização e aprimoramento do magistério. Alarcão (2013) entende que o trabalho voltado para a construção em grupo, com diferentes olhares, com aprofundamento teórico e produzido a partir da reflexão é uma ferramenta possível para a formação docente. No que concerne ao conceito de reflexão, será adotada, nesta pesquisa, a ideia de Alarcão (2011) que relaciona o ato

de refletir à consciência de pensamento. O professor reflexivo é alguém que age de forma criativa e não como mero reprodutor de ideias alheias. A ação reflexiva não é construída de forma isolada, mas no coletivo, com os outros professores e agentes educativos. Por essa razão, cabe às escolas criarem espaços e condições para as reflexões individuais e coletivas, pensando a si próprias como reflexivas.

Gatti et al. (2014) destacam que, ao longo desses oito anos de programa, é possível observar pequenas mudanças nas escolas, mesmo que discretas, no que diz respeito aos sujeitos envolvidos no trabalho. A forma de trabalho do Pibid sinaliza para uma mudança na formação dos profissionais, já que o programa se propõe a iniciar os estudantes das licenciaturas no ensino básico e também possibilita aos professores das escolas e universidades participantes do Pibid uma oportunidade de aperfeiçoamento. A escola básica torna-se um contexto de amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão (GATTI et al., 2014). Compreende-se que esse tipo de ação pode potencializar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras.

Apesar de ter um período relativamente curto de existência, o Pibid já é reconhecido como uma política de alto impacto na formação dos professores. Esse reconhecimento é dado pela Capes, que vem avaliando a qualidade do programa, relativamente à formação de professores, por meio de encontros nacionais de coordenadores, da promoção de inúmeros eventos promovidos pelas instituições participantes e da análise de relatórios anuais, formulários, visitas técnicas, tudo com a intenção de aperfeiçoar a gestão do programa e induzi-lo a novas fases e objetivos educacionais.

O expressivo crescimento quantitativo do Pibid; a evolução dos editais e da regulamentação; a sólida adesão das instituições participantes; a procura de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas; o número de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior, todos esses são indicadores de sucesso do programa. (Gatti et al., 2014, p. 05-06).

De acordo com Gatti et al. (2014), é intenção da Capes aperfeiçoar continuamente o Pibid, através do diálogo direto com os bolsistas de iniciação à docência, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior - que atuam nas diferentes disciplinas e áreas do currículo - e os coordenadores institucionais. São as vozes desses protagonistas que mostrarão

novos indicadores, permitindo o aperfeiçoamento de procedimentos internos e a tomada de novas medidas institucionais que visem contribuir para a consolidação de mudanças nas licenciaturas. Corrobora-se, então, a ideia desses pesquisadores de que:

(...) essas mudanças são fundamentais para a formação de professores em uma sociedade marcada pela explosão dos conhecimentos, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e pela consequente complexidade dos processos de inclusão e desenvolvimento humano (GATTI et al., 2014, p. 05-06).

Ao comparar os objetivos que constam no edital que prevê a criação e implementação do Pibid e os resultados apresentados na pesquisa de GATTI et al.(2014) já referida, percebe-se que existe uma coerência entre o que foi proposto inicialmente e o que está sendo feito em larga escala, dentro das universidades e escolas, por meio do programa. Dos 45.000 participantes do Pibid, segundo Gatti et al., 38.000 responderam ao questionário da pesquisa, amostra que permite uma visualização bastante fidedigna do que está acontecendo. Os licenciandos, supervisores e coordenadores responderam a questões variadas sobre o desenvolvimento dos projetos, contemplando dimensões sobre as perspectivas, os impactos e desdobramentos no cotidiano da formação tanto nas instituições formadoras como nas escolas públicas onde acontece a prática dos bolsistas de iniciação.

Os resultados da pesquisa, segundo Gatti et al. (2014), apontam, em sua maioria, para a valorização do programa por todos os participantes pesquisados. Estes responderam a questões abertas, centradas nas contribuições do Pibid para a formação profissional de coordenadores de área, de professores supervisores, de estudantes de licenciatura e para a melhoria das escolas. Por meio dos depoimentos, são oferecidos inúmeros detalhes do trabalho, descrito com justificativas que permitem compreender as contribuições do Pibid para a formação dos pibidianos, dos professores, para as instituições envolvidas, para os próprios cursos e para a concepção de políticas de ação na área da educação.

Também são apontados aprimoramentos que devem ser implementados, como a necessidade do programa tornar-se uma ação permanente, dado o seu valor para as licenciaturas nas IES. Isso se deve ao fato dos pesquisados entenderem

que as ações realizadas, qualificam os cursos e seus docentes, melhoram a formação dos futuros professores de educação básica, contribuem com a formação dos professores supervisores e com as escolas participantes, bem como com o ensino por meio de atividades que despertam a criatividade didática (GATTI et al., 2014, p. 104). Outras contribuições apontadas pelos pesquisados, relacionadas ao programa e que são importantes de serem mencionadas neste trabalho:

O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.  
 (...) Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas.  
 São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo.  
 A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes.

O Pibid, como programa de formação, vai além das ações em sala de aula, pois pode contribuir também para discussões sobre as estruturas da universidade e, principalmente, das licenciaturas. A constatação de que há diminuição nos índices de evasão e de que outros estudantes são atraídos para a área das licenciaturas já é uma mostra de que o Pibid cumpre um de seus propósitos que é incentivar a docência. Percebe-se que a Capes sinaliza para esse tipo de trabalho e que o Pibid pode ser o instrumento que oportunize escrever um novo capítulo na história da formação de professores.

### 3.2 O construto da Autorregulação da Aprendizagem

Para entender os pontos de aproximação entre o Pibid e a Autorregulação da Aprendizagem (ARA), faz-se necessário esclarecer do que trata, especificamente, esse construto. Lopes da Silva (2004, p. 13) esclarece que se trata de um construto e não de um conceito porque

a autorregulação vive na encruzilhada de muitos construtos, vindos de diversas áreas da Psicologia e da Educação e embora já possibilite uma leitura mais aprofundada e abrangente da aprendizagem que se processa em contexto escolar, carece de um esforço de integração dos diversos

contributos teóricos e das imensas investigações empíricas a que tem dado origem.

O construto da Autorregulação da Aprendizagem caracteriza-se por ser um processo no qual o estudante<sup>8</sup> age de forma consciente e intencional, planejando as ações e as adaptando às suas necessidades, a fim de atuar sobre a própria aprendizagem e motivação (ZIMMERMAN, 1998; 2013; ROSÁRIO, NUÑES, PIENDA, 2006; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Zimmerman (2002; 2013) percebe a aprendizagem como um processo aberto que requer uma atividade cíclica por parte do estudante a partir de três fases principais: antecipação, execução ou controle volitivo, e autorreflexão. Diferentes autores (ZIMMERMAN, 1998; 2013; ROSÁRIO, NUÑES, PIENDA, 2006; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013) consideram a autorregulação da aprendizagem um processo multidimensional, porque envolve componentes pessoais (cognitivo e emocional), comportamentais e contextuais (sociais).

Rosário (2004), embasado na teoria social cognitiva de Bandura (2008) e no modelo de Zimmerman (1998; 2013), faz uma nova representação gráfica do modelo de Zimmerman, com o nome PLEA – Planificação, Execução, Avaliação - um processo cíclico de autorregulação da aprendizagem. O autor entende a autorregulação da aprendizagem como um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem objetivos que nortearão a sua aprendizagem. Com o intuito de alcançar as metas estabelecidas monitoram, regulam e controlam sua motivação e comportamento. Por essa razão, torna-se importante oferecer uma formação diferente para os estudantes de licenciaturas para que "saibam de uma forma autônoma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida" (LOPES DA SILVA, 2004, p.12) e, principalmente, para o seu futuro exercício como docentes.

Os indivíduos autorregulados são capazes de exercer controle sobre o seu próprio comportamento em interação com o que ocorre no ambiente no qual se inserem, levando em consideração seus estados biológicos, afetivos e cognitivos. Através da sua capacidade de autorreflexão e da autorregulação, são capazes de se

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que, a referência para estudante, neste caso, é para o (a) bolsista de iniciação à docência, participante do Pibid, e aluno (a) de um dos cursos de licenciatura, vinculado ao programa.

perceber como seres ativos e não como meros transmissores do que aprenderam (FARIA & SIMÕES, 2002).

A partir dos anos 80, houve um interesse significativo pelos estudos sobre autorregulação da aprendizagem o que gerou um número expressivo de pesquisas nessa área. Zimmerman (1986, 1990, 2002), Zimmerman & Martinez-Pons (1986), Zimmerman & Schunk (2001), Pintrich (2000, 2003), Lopes da Silva (2004), Veiga Simão (2002, 2006), Rosário (2004), Sá (2004) e Frison (2006, 2007, 2011) são alguns estudiosos no campo da Psicologia da Educação que têm se dedicado a pesquisar como os estudantes regulam seus próprios processos de aprendizagem.

Considera-se, no Pibid, importante estimular e desenvolver no estudante universitário, futuro professor, competências que lhes permitam desempenhar um papel ativo e construtivo nos processos de aprendizagem. Embora o foco de atenção esteja centrado nas capacidades dos estudantes para regular a sua própria aprendizagem, as competências desenvolvidas pelos professores também são objeto de interesse e estudo no contexto educacional. Nas escolas, os professores são os principais responsáveis por criar ambientes favoráveis de aprendizagem para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos (VEIGA SIMÃO, 2004). Segundo Veiga Simão (2004), a modelação metacognitiva é um processo que consiste em que alguém considerado competente explicita as estratégias, maneiras de aprender e pensar de forma que se torne um modelo positivo a ser seguido pelos alunos.

Os fatores pessoais, o ambiente físico e o social também são considerados importantes nos processos autorregulatórios. É no ambiente social que se inserem a modelagem e a instrução que funcionam como um primeiro veículo, por meio dos quais pais, professores, pares e comunidade em geral transmitem competências autorregulatórias para os estudantes, tais como a persistência, o auto-elogio e as autorreações (ZIMMERMAN, 2000). No caso da formação no Pibid, pode-se dizer que o professor em sala de aula, o supervisor e o coordenador do programa são modelos que podem contribuir para a construção e formação dos saberes da docência dos futuros professores.

Veiga Simão (2002) explica que o ensino baseado no construto da Autorregulação da Aprendizagem (ARA) tem como princípio aprender a aprender. Esse processo de autorregulação da aprendizagem requer a existência de

conhecimentos, técnicas, estratégias, motivos e desejos que impulsionem a aprendizagem, despertando no estudante, futuro professor, a ideia de que aprender é importante para poder ensinar. A aprendizagem encontra-se diretamente relacionada com a motivação dos alunos (VEIGA SIMÃO, 2002). Na visão de Bandura (1986; 2002), para uma aprendizagem autorregulada, o sistema pessoal de crenças é um aspecto importante a ser considerado. Se o estudante não acreditar na sua capacidade, pouco fará para realizar as tarefas, distanciando-se de seus objetivos. Lopes da Silva (2004, p. 27) esclarece que a ação reguladora acontece quando o indivíduo

é capaz de exercer alguma espécie de controle sobre a sua própria ação, de fazer opções e de perseguir metas em função dos seus próprios interesses, afetos, emoções e valores, de planejar e selecionar estratégias mais adequadas para a ação, de persistir e de se esforçar para vencer dificuldades e obstáculos e de interpretar e avaliar continuamente as ações realizadas, mantendo os procedimentos ou alterando-os de acordo com os resultados alcançados.

Para reter a informação, o aluno antes precisa compreendê-la, atribuir-lhe um sentido pessoal. Ao "guardar" determinado conhecimento, o estudante é capaz de transformá-lo e aplicá-lo posteriormente, transformando-se em sujeito co-responsável pela sua aprendizagem e nas transformações que elas provocam, sejam de ordem comportamental, cognitiva ou afetiva (VEIGA SIMÃO, 2002).

Frison (2006), Veiga Simão (2005) e Rosário (2006) destacam que a consciência, a intencionalidade, a sensibilidade ao contexto, o controle e a regulação das atividades são os princípios que buscam explicar e compreender o construto da aprendizagem autorregulada e a concepção das estratégias de aprendizagem. Para ocorrer a regulação das atividades é necessário a integração de todos os outros princípios citados, já que a realização de uma ação "visa criar, construir e implementar, ajustando estratégias de ensino para que o desenvolvimento das aprendizagens se direcione intencional e controladamente, considerando as idiossincrasias do contexto" (FRISON, 2006, p.).

Em outras palavras, trata-se de um processo que exige uma participação ativa do indivíduo. Lopes da Silva (2004, p. 23) explica que

a autorregulação exige que o indivíduo tenha consciência dos objetivos a atingir; conheça as exigências da ação que quer realizar; discrimine e

organize os seus recursos internos e externos para a concretização da ação; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça.

Considerado um dos primeiros estudiosos a se dedicar sobre os processos de autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (2000; 2002; 2013) estabelece que os diferentes graus nos quais os estudantes atuam em nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos de aprendizagem, determinam o quanto esses estudantes são autorregulados.

Baseado na teoria social cognitiva de Bandura, Zimmerman (2000; 2002; 2013) criou uma representação gráfica, na qual apresenta os processos e subprocessos da ARA, em um modelo cíclico de três fases autorregulatórias que se inter-relacionam. Para Zimmerman (2000, 2002, 2013), as fases da ARA de antecipação, execução e autorreflexão, não acontecem isoladamente e nem obedecem a uma hierarquia específica, pois essas fases estão relacionadas entre si, em uma espécie de movimento livre de "ir e vir" dentro de um conjunto que se completa.

Abaixo, as fases de antecipação, de execução e de autorreflexão, de acordo com o modelo de Zimmerman (2002) estão reproduzidas na figura 1.

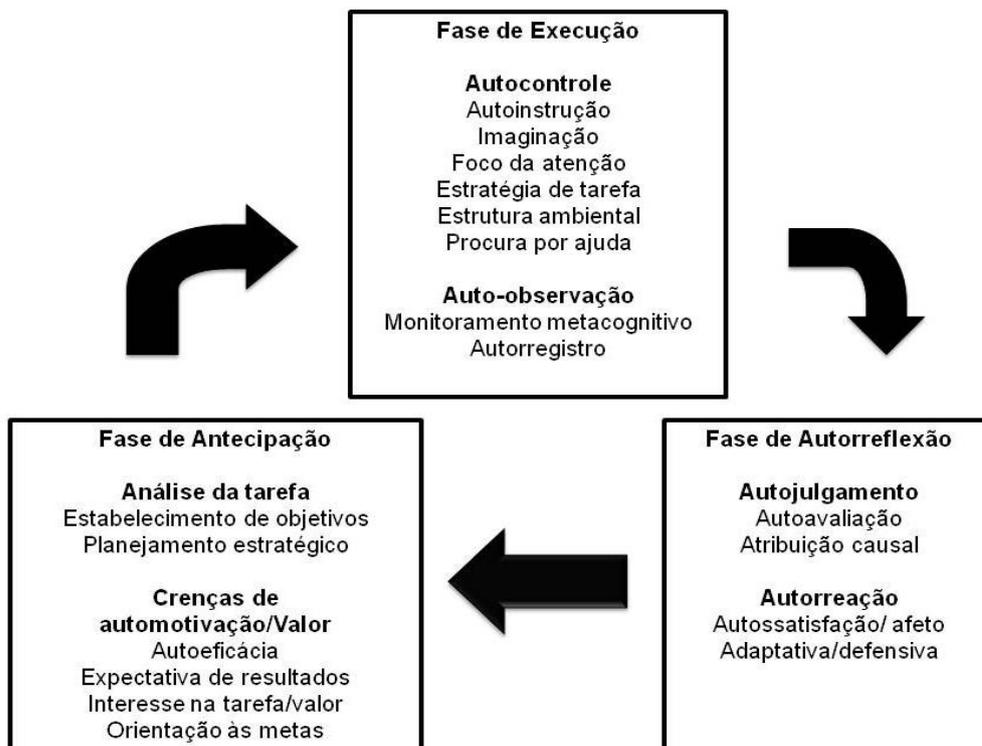


Figura 1 - Fases e subprocessos da autorregulação.  
Fonte: ZIMMERMAN 2002; 2013

A primeira fase da ARA, conforme se observa na figura, é a de antecipação. Nessa etapa, o estudante, futuro professor, faz uma análise prévia da tarefa a ser realizada, levando em consideração seus interesses e expectativas em relação aos objetivos que pretende alcançar. A partir disso, organiza um planejamento estratégico que o ajude a atingir, de forma possível, suas metas. Para alcançá-las, o estudante recorre a estratégias que o ajudarão durante o percurso planejado para a aprendizagem (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS; 1992).

Veiga Simão e Frison (2004; 2013) destacam que os estudantes com características autorregulatórias são capazes de estabelecer metas e objetivos, de planejar suas ações de forma consciente e intencional para aprender. Por meio da escolha de estratégias adequadas às suas necessidades, às suas crenças motivacionais e emocionais podem manter a concentração e o esforço durante o processo de aprendizagem e realizarem com certa facilidade a tarefa (VEIGA SIMÃO, 2004). De acordo com pesquisas na área educacional (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986; ZIMMERMAN, 2013), estudantes que apresentam características autorregulatórias têm desempenho acadêmico melhor do que os alunos que não desenvolvem tais características.

A segunda fase, denominada de execução, acontece quando o estudante, coloca em prática o planejamento realizado na fase de antecipação (ZIMMERMAN, 2002, 2013). Para esta etapa, levará em consideração o autocontrole e a auto-observação, pois esses subprocessos estão relacionados com o foco e o interesse em se manter na tarefa, bem como o monitoramento da mesma, de forma a avaliar se as estratégias escolhidas para a execução da tarefa estão de acordo com os objetivos iniciais ou é necessário realizar uma mudança de percurso para atingi-los (SCHUNK, 2001).

Na terceira e última fase, denominada por Zimmerman (2002; 2013) de autorreflexão, ocorre uma análise do percurso realizado pelo estudante até a execução da tarefa. São avaliados se a evolução na aprendizagem e se o planejamento inicial foi adequado para atingir as metas estabelecidas. Caso seja percebido pelo estudante, que seus objetivos não foram atingidos ou foram atingidos parcialmente, é possível realizar ajustes, observando quais fatores (ambiente, comportamento, estratégias inadequadas) devem ser alterados para o alcance das metas iniciais (ZIMMERMAN; SCHUNK, 1998).

Os resultados percebidos na etapa de autorreflexão podem influenciar na motivação do estudante para o desenvolvimento de atividades futuras, elemento que exerce um papel de fundamental importância nos processos de aprendizagem autorregulada. Caso a avaliação do processo de aprendizagem, feita pelo próprio estudante, seja positiva, há uma tendência de manter a motivação<sup>9</sup> para continuar, aumentando seu sentimento de autoeficácia. Para Lopes da Silva (2004), as crenças de autoeficácia estão relacionadas à forma como são construídas e percebidas, ao longo da escolarização do estudante, as competências e aptidões que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar. Se ocorrer uma avaliação negativa, isso pode gerar uma desmotivação e o estudante pode perder o interesse para aprender (SCHUNK, 2001).

De acordo com Zimmerman (2002; 2013), existem estudantes em níveis distintos de desenvolvimento da autorregulação. Isso se deve a forma como cada estudante tem para controlar os diferentes fatores que interferem em seu desenvolvimento pessoal, no desenvolvimento de estratégias e de suas competências autorregulatórias para atingir metas. Processos que envolvem planejamento, monitoria, avaliação e alteração de comportamentos e sentimentos permitem que os estudantes tornem-se eficazes e aptos a lidar com tarefas que exigem progressão. Experiências de aprendizagem que levem o estudante a agir de forma intencional e consciente, considerando as etapas mencionadas anteriormente, podem oportunizar o desenvolvimento e promoção da capacidade de autorregulação dos estudantes (ROSÁRIO, 2004).

Pintrich (2000, p. 453) define a autorregulação de aprendizagem como:

um processo ativo e construtivo através do qual os alunos definem metas para a sua aprendizagem e, em seguida, tentam monitorar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento, orientados e limitados pelos seus objetivos e as características contextuais do meio ambiente.

Segundo Schunk (2005), ocorre um avanço com os estudos de Pintrich porque este autor valoriza os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais e o modo como esses processos interagem, considerando que os processos

---

<sup>9</sup> Schunk (2001) define a motivação como o sentimento de autoeficácia, produzido no aprendiz, quando o mesmo percebe que atingiu um padrão esperado.

motivacionais são introduzidos em todas as quatro fases da aprendizagem autorregulada, o que torna essa informação um fator de originalidade no modelo de Pintrich (2000; 2004). Para o autor:

a regulação da motivação e do afeto incluirá tentativas de regular várias crenças motivacionais (...), como a orientação para objetivos (motivos para realizar uma tarefa), a autoeficácia (julgamentos sobre a competência para o desempenho da tarefa), as percepções da dificuldade da tarefa, as crenças do valor da tarefa (crenças sobre a importância, utilidade e relevância da tarefa) e o interesse pessoal na tarefa (gosto pela área do conteúdo, domínio) (PINTRICH, 2004, p. 395).

Pintrich (2004) destaca que seu modelo está de acordo com quatro princípios destacados em outros modelos de autorregulação da aprendizagem. O primeiro desses princípios evidencia que os alunos são participantes ativos do seu processo de aprendizagem, portanto, responsáveis pela produção dos seus próprios significados, metas e estratégias a partir da informação que obtêm no ambiente/contexto e na sua própria mente. O segundo princípio trata do potencial que os alunos têm para controlar algumas atividades da sua aprendizagem, o quanto são capazes de monitorizar, controlar e regular alguns aspectos da sua cognição, motivação e comportamento, bem como algumas características do contexto em que estão inseridos. O terceiro princípio trata do conjunto de objetivos, critérios ou modelos de desempenho, aos quais os alunos recorrem como referência para fazerem comparações e avaliarem os seus processos de aprendizagem. O quarto princípio está relacionado aos diversos fatores que podem interferir na aprendizagem dos alunos. Os processos autorregulatórios dos alunos (ao nível da cognição, motivação e comportamento) podem sofrer influências que podem estar relacionadas aos aspectos culturais, demográficas ou de personalidade até os aspectos pessoais e contextuais e o desempenho do indivíduo ao realizar tarefas.

No quadro elaborado por Pintrich (2000; 2004), e apresentado a seguir (Figura 2), encontram-se resumidos os processos cognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais que podem ser ativados pelo aluno, ao longo das quatro fases da autorregulação da aprendizagem.

Fases da autorregulação	Áreas da autorregulação			
	Cognição	Motivação Afeto	Comportamento	Contexto
<b>Fase 1</b> <b>Antecipação, Planejamento e Ativação</b>	<p>Estabelecimento de metas</p> <p>Ativação de conhecimento prévio relevante</p> <p>Ativação de conhecimento metacognitivo</p>	<p>Adoção de orientação para objetivos</p> <p>Julgamentos de eficácia</p> <p>Percepções da dificuldade da tarefa</p> <p>Ativação do valor da tarefa</p> <p>Ativação do interesse</p>	<p>Planejamento do tempo e do esforço</p> <p>Planejamento das auto-observações do comportamento</p>	<p>Percepções da tarefa</p> <p>Percepções do contexto</p>
<b>Fase 2</b> <b>Monitorização</b>	<p>Consciência metacognitiva e monitorização da cognição</p>	<p>Consciência e monitorização da motivação e do afeto</p>	<p>Consciência e monitorização do esforço, do uso do tempo e da necessidade de ajuda</p> <p>Auto-observação do comportamento</p>	<p>Monitorização da mudança de tarefa e das condições do contexto</p>
<b>Fase 3</b> <b>Controle / Regulação</b>	<p>Seleção e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para aprender e pensar</p>	<p>Seleção e adaptação de estratégias para gerir a motivação e o afeto</p>	<p>Incremento/redução do esforço</p> <p>Persistência/desistência</p> <p>Procura de ajuda</p>	<p>Mudança ou renegociação da tarefa</p> <p>Mudança ou abandono do contexto</p>
<b>Fase 4</b> <b>Reação e Reflexão</b>	<p>Julgamentos cognitivos</p> <p>Atribuições</p>	<p>Reações afetivas</p> <p>Atribuições</p>	<p>Alteração de comportamento: persistir, abandonar</p> <p>Busca de ajuda</p>	<p>Avaliação da tarefa e do contexto</p>

Figura 2 – Fases e áreas da Aprendizagem Autorregulada.  
Fonte: PINTRICH, 2000; 2004.

Com relação à dimensão motivacional e afetiva – incluída na segunda fase da autorregulação – o estudante deve “estar consciente da própria autoeficácia, dos valores, das atribuições (causas percebidas dos resultados), dos interesses e das ansiedades” (SCHUNK, 2005, p. 86). Na monitorização realizada, o estudante deve controlar a sua motivação (terceira fase), escolhendo e adequando estratégias diversas, como, por exemplo, estabelecer um diálogo interior estimulador. Na última fase da autorregulação, o estudante pode ativar reações e reflexões ao nível motivacional e emocional que o levem a aumentar a sua motivação quando considerar que esta diminuiu. O estudante pode atribuir que, de sua parte, houve um fraco desempenho por ter se esforçado de forma pouco eficiente na realização da tarefa ao invés de atribuir esse baixo desempenho a pouca habilidade para a realização da mesma. Orgulho ou irritação também podem ser sentidos após um bom ou mau desempenho (Schunk, 2005).

Por trazerem de forma didática os processos, subprocessos e dimensões do processo autorregulatório, os modelos de Zimmerman (2002; 2013) e de Pintrich (2000; 2004) contribuíram para a análise dos dados desta pesquisa e para a construção do quadro 5 (p. 82), adaptado por esta pesquisadora. Nesse quadro são reveladas as categorias prévias e estão representados os vários processos relacionados à antecipação, à execução e à autorreflexão da aprendizagem, bem como a inserção dos processos autorregulatórios (análise da tarefa, crenças de automotivação/valor, autocontrole, auto-observação, autojulgamento, autorreação), atrelados às variáveis da cognição, motivação, comportamento e do contexto, nas quais o sujeito aparece como agente do processo autorregulatório e deve ter domínio sobre o ambiente de aprendizagem (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004).

### 3.3 Estratégias de aprendizagem

Um dos papéis centrais do professor em sala de aula é proporcionar aos alunos experiências a partir das quais possam adquirir competências e estratégias, que lhes permitam "gerir seus processos de aprendizagem, adotar uma autonomia crescente no seu percurso escolar e dispor de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam uma aprendizagem contínua ao longo de toda sua vida" (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 83).

As estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais seriam as ferramentas utilizadas pelos estudantes para alcançarem seus objetivos. Exercem papel importante na aprendizagem autorregulada, pois é por meio delas que os estudantes regulam a aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989; LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004; VEIGA SIMÃO, 2004).

É importante destacar que existe uma grande diferença entre estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo. Veiga Simão (2004) esclarece que as estratégias são sempre intencionais e conscientes, direcionadas para um objetivo específico, relacionado com a aprendizagem. Já as técnicas de estudo podem ser utilizadas de forma mecânica sem que, necessariamente, exista um propósito de aprendizagem (POZO, 1996; VEIGA SIMÃO, 2002). "As estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar." (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 80). É por meio das estratégias que os estudantes podem planejar, organizar, guardar e recuperar as informações que precisam aprender. Ao agir estrategicamente diante de atividades de ensino e aprendizagem, supõe-se que os estudantes sejam capazes de tomar decisões de forma consciente, regulando suas ações para a realização da tarefa, levando-os a atingir os objetivos traçados (ZIMMERMAN, 2002; VEIGA SIMÃO, 2002; 2004; 2006).

Na escola, cabe ao professor ensinar estratégias de aprendizagem para os estudantes, oportunizando experiências favoráveis de ensino, nas quais exercitem a autonomia e a tomada de decisão consciente de suas ações em direção ao cumprimento dos objetivos estabelecidos. O professor também deve oportunizar para o estudante a avaliação consciente do processo de aprendizagem em direção ao objetivo perseguido, pois essa ação permite a mudança de direção, caso seja percebido pelo estudante que o caminho seguido não é o conveniente e, por isso, é necessário buscar outros adequados à sua meta (ROSÁRIO, 2004; VEIGA SIMÃO, 2004). Para que essas situações de aprendizagem ocorram, é importante que os professores estejam aptos a trabalhar com o ensino explícito de sistemas e de modelos de autorregulação. É por meio desses modelos que os estudantes, ao se apropriarem de seus mecanismos, podem desenvolver processos mentais que lhes permitam diferentes formas de pensar e de aprender (VEIGA SIMÃO, 2004).

Veiga Simão (2004) destaca a importância de um ensino que favoreça a autonomia da aprendizagem, a consciência sobre os recursos e limitações cognitivas, os interesses e motivação, as exigências da tarefa e o tipo de estratégias que serão úteis para resolver um problema ou realizar uma atividade, pois ao entender e ter controle sobre esse processo, o estudante pode ser bem-sucedido na aprendizagem.

Monereo et al. (2001) destaca que para que os processos de aprendizagem autônoma sejam favorecidos é necessário que os estudantes sejam conscientes para não se afastar de seus objetivos, tenham intenção para persegui-los e estejam sensíveis às variações relevantes no contexto de ensino-aprendizagem.

A consciência e a intenção para a realização de uma tarefa são primordiais, pois permitem ao estudante estabelecer objetivos, analisar os recursos pessoais e ambientais necessários para enfrentá-la, desenvolvendo um plano para reduzir a distância que o separa da meta final (ROSÁRIO, 2002). Segundo Brown (1980), existem quatro aspectos diferentes de gestão sobre a tarefa: saber quando, o quê, o que é preciso e o que pode ser feito quando se aprende ou não se aprende. Veiga Simão (2004) complementa que, para os estudantes atingirem esse nível de maturidade nos processos de aprendizagem autorregulatória é necessário que o professor realize um trabalho pautado nas seguintes questões:

- a) Quais requisitos são necessários cumprir para que se possa produzir a transferência de competências autorreguladoras para os alunos?
- b) Que tipo de modalidades organizativas e de sequências metodológicas oferecem garantias de uma aprendizagem autorregulatória?
- c) Que formatos de interação entre professor e aluno devem ser realizados para privilegiar uma aprendizagem autorregulatória em aula?

Para Perraudau (2009, p. 169), "em uma lógica de ensino aprendizagem, as estratégias dos alunos correspondem às estratégias dos professores." Entende-se que seriam estratégias que o professor elege para a realização de uma tarefa em interação com as estratégias escolhidas pelo o aluno. As intervenções são constituídas de componentes que, de acordo com suas características, podem associá-las a dois tipos: aquelas ligadas ao tipo de tarefa proposta e aquelas ligadas ao tipo de conduta do professor. A partir do tipo de intervenção proposta pelo professor, levando em consideração os diferentes fatores, podem ser geradas

possibilidades que permitam aos estudantes superarem as dificuldades de aprendizagem.

Motivados por tentar entender quais estratégias e como os estudantes as utilizam para aprender os conteúdos e realizar tarefas, Zimmerman e Martinez-Pons (1986; 1989; 1990) realizaram os primeiros estudos sobre os processos regulatórios com estudantes do Ensino Médio. A partir da análise de relatos sobre os estudos, tanto em sala de aula quanto em casa, os pesquisadores encontraram quatorze tipos de estratégias de aprendizagem, classificadas a partir de três características autorregulatórias: estratégias pessoais, estratégias contextuais e estratégias comportamentais (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986; ZIMMERMAN, 2013).

É importante entender e identificar essas estratégias porque na escola, os formadores, ao colocarem em prática atividades na sala de aula com os bolsistas, lançam estratégias a todo instante para realizar tarefas. É possível dizer que, na maioria das vezes, não há consciência por parte de quem utiliza essa ferramenta. Ter conhecimento e consciência desses meios pode contribuir para o aprendizado dos estudantes de licenciatura e auxiliar os professores em exercício, possibilitando-lhes administrar o próprio conhecimento, organizar o seu aprender e o ensino de práticas para ensinar, adequando-as ao contexto e aos seus objetivos.

**Quadro 1 - Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem encontradas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986)\***

<b>Categoria de estratégia</b>	<b>Definições</b>
<b>1. Autoavaliação</b>	Declarações indicando a iniciativa do estudante para avaliar a qualidade ou progresso do seu trabalho, ex.: “Eu reviso todo meu trabalho para ter certeza de que ele está certo”.
<b>2. Organização e transformação</b>	Declarações indicando a iniciativa do estudante para reorganizar de forma clara ou não os materiais de instrução para melhorar sua aprendizagem, ex.: “Eu faço um esquema antes de escrever o meu texto”.
<b>3. Estabelecimento de metas e planejamento</b>	Declarações indicando o estabelecimento de metas ou submetas educacionais pelo estudante, planejando uma sequência, tempo e completando atividades relacionadas com as metas, ex.: “Primeiro, eu começo estudando duas semanas antes dos exames, e “Eu sigo meu ritmo”.
<b>4. Procura de informações</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante em se esforçar para garantir, de fontes não sociais, mais informações sobre a tarefa quando a realiza, ex.: “Antes de iniciar a escrever um texto eu vou à biblioteca conseguir quantas informações forem possíveis sobre o tema”.
<b>5. Manutenção de registro e</b>	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para registrar eventos ou resultados, ex.: “Eu tomo notas das

<b>monitoramento</b>	discussões na classe”. “Eu mantenho uma lista de palavras que eu erro”.
<b>6. Estruturação do ambiente</b>	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para tornar a aprendizagem mais fácil, ex.: “Eu me isolo de qualquer coisa que me distraia”. “Eu desligo o rádio e então eu posso me concentrar no que eu estou fazendo”.
<b>7. Autoconsequências</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante para arrumar ou imaginar recompensas pelo sucesso ou punições pela falha, ex.: “Se eu faço bem um teste, eu me dou o prazer de um filme”.
<b>8. Ensaio e memorização</b>	Declarações indicando iniciativa de esforços do aluno para memorizar o material pela prática explícita ou não, ex.: “Quando me preparo para o teste de matemática, eu continuo escrevendo a fórmula até eu me lembrar dela”.
<b>9-11. Procura de assistência social</b>	Declarações indicando iniciativa do aluno, esforçando-se para solicitar ajuda de pares (9), professores (10) e adultos (11), ex.: “Se eu tenho problemas com os exercícios de matemática, eu peço ajuda a um amigo”.
<b>12-14 Revisão de anotações</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante, esforçando-se para reler testes (12), anotações (13) ou livros textos (14), para preparar-se para a aula ou testes, ex.: “Quando eu me preparo para os testes, eu reviso minhas anotações”.
<b>15. Outras</b>	Declarações indicando comportamentos de aprendizagem que são iniciativa de outras pessoas, como os professores ou os pais, em que as respostas verbais não são claras, ex.: “Eu apenas faço o que o professor fala”.

Fonte: ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986, p. 618; ZIMMERMAN, 2013, p. 138.

Veiga Simão (2004) destaca que um dos problemas enfrentados para ensinar estratégias de aprendizagem é a forma como elas devem ser organizadas e situadas dentro dos currículos escolares. Essa dificuldade se deve ao fato das estratégias serem caracterizadas e divididas em um caráter 'situado', relacionado às disciplinas específicas, e um caráter geral, já que podem ser relativamente independentes de cada área de conhecimento. A autora defende a ideia de ensino de estratégias que articulem esses dois caracteres, transformando-as em um eixo transversal que atravesse as demais áreas, transformando o currículo de uma lógica disciplinar para uma lógica transdisciplinar (VEIGA SIMÃO, 2002; 2004). Independentemente da modalidade de organização, entende-se, assim como a autora, que é importante o ensino de estratégias para a aprendizagem. O trabalho no Pibid, especificamente na escola que esta pesquisadora atuou como supervisora, desenvolveu algumas das estratégias apontadas no quadro 1 (3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 13). Essa observação

pôde ser feita a partir do próprio trabalho da supervisora e dos registros escritos sobre o trabalho, mantidos em cadernos de controle na escola onde foi desenvolvido o projeto.

Veiga Simão (2004), desde os anos 90, investiga a natureza e as características das maneiras como os professores entendem como se aprende a estudar, a gerir o próprio conhecimento, a aprender, como organizam o ensino e que práticas para ensinar selecionam como mais adequadas ou as de suas preferências. Como resultado desses estudos, a autora aponta que os professores transmitem aos alunos suas próprias noções do que entendem por uma boa aprendizagem, as estratégias que lhes parecem mais adequadas e eficientes para aprender o conteúdo, levando em consideração sua base de formação (CASTELLÓ, MONEREO, 2002; VEIGA SIMÃO, 2004).

Veiga Simão (2004) a partir dos dados recolhidos nas pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem e nas referências encontradas na literatura (JACKSON & CUNNIGHAM, 1994; MONEREO, POZO & CASTELLÓ, 2001; YIDIRIM, 1994; CASTELLÓ & MONEREO, 2000), aponta cinco maneiras diferentes dos professores entenderem (nem sempre de forma adequada) as estratégias de aprendizagem. De acordo com determinadas características podem ser entendidas como técnicas e receitas de estudo; como caráter individual e idiossincrático; como procedimentos; como competências mentais gerais; como tomada de decisão. Com exceção da tomada de decisão, as demais características mencionadas, quando utilizadas no ensino de forma mecânica, deixam de considerar alguns pontos importantes para a aprendizagem, como a relação dos conteúdos e a forma de estudá-los, deixam, inclusive de levar em consideração as dimensões contextuais, motivacionais e comportamentais.

Perraudau (2009) também aborda sobre esse fato e chama a atenção para o caso de os professores trabalharem com os alunos, priorizando as estratégias de desempenho e as técnicas de resolução em detrimento da reflexão. Nas tarefas, a resposta correta e o resultado são mais valorizados do que o processo e o percurso realizado para concluí-las. Somam-se a essas questões os dispositivos didáticos fracamente dominados pelos professores e a escolha de conteúdos que criam situações equivocadas de aprendizagem, levando os alunos a utilizarem estratégias inadequadas que os levam da fragilidade de aprendizagem para a dificuldade

(PERRAUDEAU, 2009). Como forma de reverter esse problema, o autor sugere práticas diferenciadas para a aprendizagem (PERRAUDEAU, 1994), que levem em consideração os diferentes níveis e contextos dos alunos para aprender. Como exemplo menciona o trabalho individualizado com fichas, o trabalho em grupo, trabalhos interdisciplinares e a diferenciação como prática de trabalho e de avaliação. Em todos eles, os processos de aprendizagem e de avaliação levam em consideração o tempo para aprender de cada aluno e o contexto que o envolve. Perraudeau (2009) também sugere cinco formas de introduzir os alunos nas aprendizagens: por meio de introduções dedutiva lógica, filosófica, indutiva, narrativa e estética. Os modos apontados pelo autor foram aplicados a professores de várias escolas e devido ao grau de complexidade podem ser reproduzidos com alunos a partir do 6º ano (PERRAUDEAU, 2009).

A fim de evitar equívocos na aprendizagem e orientar os professores de forma a trabalharem com princípios que favoreçam o ensino de estratégias para os alunos, Veiga Simão (2004) sugere métodos de ensino por meio dos quais os professores podem oportunizar esse tipo de aprendizagem. Entende-se, assim como a autora, que é importante o professor compreender que para aquisição de uma estratégia é necessário que o aluno aprenda quando e para que determinada técnica e método devem ser utilizados e quanto pode ser útil para adotar um conhecimento estratégico.

Nessa mesma linha de pensamento, Lopes da Silva (1994) entende que os professores devem oportunizar aos estudantes, o ensino de estratégias cognitivas, metacognitivas, comportamentais e motivacionais que os permitam: a) aprender estratégias adaptadas e apropriadas aos seus conhecimentos; b) que os estudantes saibam estabelecer relações entre a necessidade do uso de uma estratégia e sua execução; c) aprender as etapas de uma estratégia para executá-la; d) desenvolver atitudes positivas diante das dificuldades e do esforço necessário para desenvolver uma tarefa; e) conhecer as próprias dificuldades e potencialidades para a realização de uma atividade; f) compreender a importância das estratégias como ferramentas que podem facilitar e melhorar o rendimento escolar, transferindo de forma gradual o controle sobre a aprendizagem que era centrada no professor e passa para o aluno; g) estabelecer comparações do desempenho do estudante consigo e não mais com os outros e h) estimular ações e conhecimentos necessários ao desempenho de

diferentes tarefas, buscando um resultado satisfatório a partir dos objetivos estabelecidos inicialmente.

Do ponto de vista pedagógico, Veiga Simão (2004) expõe que o ensino e a aprendizagem de estratégias pode ser feitos em três etapas: a partir de sua apresentação; de sua prática com o acompanhamento do professor e da utilização autônoma das estratégias por parte dos estudantes. A autora destaca a importância dos professores ajudarem os alunos, oportunizando ações por meio das quais possam formular conceitos e resolver problemas para atingir os objetivos estabelecidos; possibilitar espaços de discussão para que os estudantes sejam capazes de identificar os processos (modelação de comportamentos) os quais os professores usam para resolução de tarefas; envolver os alunos em ações, estimulando-os a discutir e identificar as suas etapas na construção dos conhecimentos.

Como exemplo de trabalho do Pibid, cita-se a preparação de oficina de redação, organizada com o grupo de bolsistas da área de Letras e voltada para os alunos do Ensino Médio. Na elaboração dos recursos para avaliação das redações (tabelas de requisitos e de correção), as pibidianas, com a ajuda da supervisora (modelação), puderam discutir conceitos sobre correção de textos, confeccionar o material para correção, avaliar e resolver problemas relacionados à coerência de textos e às dificuldades para a avaliação. Nesse episódio, foi solicitado às bolsistas que fizessem registro de seus aprendizados e novos pareceres após a avaliação geral com os alunos participantes da oficina e, posteriormente, com o grupo de área.

A partir da modelação, Veiga Simão (2004) sugere que os professores podem recorrer a alguns métodos e instrumentos para ajudar os estudantes na construção de estratégias. Para melhor compreensão dos exemplos colocados pela autora, foi organizado quadro explicativo onde constam o método/instrumento e sua descrição/aplicação:

Quadro 2 - Exemplos que, segundo Veiga Simão (2004), os professores podem utilizar para oportunizar modelos de aprendizagem aos alunos.

MÉTODO/INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO	APLICAÇÃO
Modelagem metacognitiva, interrogação e auto-interrogação metacognitiva	Alguém considerado competente na execução de uma tarefa atua como um modelo, explicando e justificando a estratégia que coloca em ação, o que pensa, o que faz e por que	A partir de guias ou questionários de interrogação metacognitiva, o professor desenvolve a observação sistemática e uma forma orientada para que os alunos tomem

	faz de um determinado jeito.	conhecimento das dificuldades para a realização da tarefa. Cria-se a necessidade de ter em conta a informação decorrente dessa experiência para avaliar a ação realizada o que vai permitir o conhecimento sobre si próprio, sobre a tarefa e sobre a estratégia necessária para realizá-la.
Questionamento	Os professores colocam questões e levam os alunos a criarem questões sobre si próprios.	Interrogação guiada (o professor faz perguntas de maneira encadeada, integrando no seu discurso a resposta parcial dada pelo aluno); interrogação retórica (o professor faz perguntas para as quais não espera resposta e que muitas vezes ele mesmo contesta); e o diálogo (discutir um tema, juntamente com os alunos, analisando os argumentos e as razões subjacentes às conclusões e às afirmações).
Cooperação	Os professores incentivam o trabalho com os alunos, permitindo que as estratégias sejam partilhadas e discutidas, de modo que possam aprender uns com os outros.	O trabalho de grupo é encarado como um espaço de troca de ideias, que poderá servir de modelo de desenvolvimento de alternativas de trabalho que é co-orientado pelo professor como parceiro de aprendizagem, estimulando os alunos a irem mais longe.
Pensar em voz alta	Os professores solicitam aos alunos que verbalizem o que estão pensando por meio de exemplos, autorrelatos.	Os relatos orais ou escritos podem remeter a três grandes áreas: a) Conhecimento que possuem sobre a tarefa; b) conhecimento sobre as estratégias e auto-gestão do conhecimento e c) atitudes face à tarefa.
Atitude investigativa e estratégia de resolução de problemas	O professor cria modelos e os utiliza com os alunos	Leva o aluno a questionar, a formular hipóteses, experimentar, confrontar, interpretar resultados etc.
Reconhecimento de tarefas	O professor analisa a tarefa.	De forma particular ou pública, valoriza alguns dos procedimentos realizados pelos alunos.

As atividades a partir de uma perspectiva	O aluno observa o comportamento de um colega a partir da resolução de um problema complexo	Tenta identificar quais foram os seus planos preliminares para enfrentar a tarefa, as dificuldades que encontrou, o que pensou para resolvê-las e de que maneira avaliou a atividade.
Análise para a tomada de decisões	O aluno, com o apoio do professor, identifica os dados fundamentais para a realização da tarefa.	Organiza os dados selecionados em algum sistema de representação e deduz algum princípio ou lei que estabeleça alguma regularidade ou relação causal entre os dados
O plano individual de trabalho	O aluno registra em uma grade todo o trabalho a desenvolver.	Permite controlar o seu processo de trabalho e aprendizagem. Surge numa perspectiva de negociação entre professor e aluno para a realização do trabalho, levando em consideração o tempo, as necessidades e expectativas do aluno. A concretização do plano individual de trabalho permite ou não confrontar o aluno com sua competência de planejamento e de realização, em uma perspectiva formativa, levando-o a ser autônomo e responsável por suas ações.
O portfólio	O aluno constrói ao longo das aulas um portfólio.	O aluno reúne e organiza apenas o material distribuído em aula, anexa os relatórios de trabalho ao passo que no portfólio são valorizadas todas as etapas, mesmo inacabadas, dos processos de busca e investigação que os alunos realizam, do mesmo modo que as impressões, opiniões e sentimentos despertados pelo assunto ou pelo procedimento e formas de trabalho.

Fonte: VEIGA SIMÃO, 2004, p. 91-94.

O ensino de estratégias é importante para a promoção da aprendizagem autorregulada. Compreende-se que é dentro desse processo de ensino que os estudantes podem adquirir consciência de suas ações, podem agir de forma

intencional e autônoma, permitindo-lhes estabelecer objetivos e alcançá-los (ZIMMERMAN, 2000; VEIGA SIMÃO, 2002; 2004). A oportunidade de estudar a partir da perspectiva da aprendizagem autorregulada possibilita aos estudantes, desenvolver capacidades para monitorar, regular e realizar, sozinhos, tarefas, ou com o acompanhamento de alguém mais competente para auxiliá-los (pais, professores, colegas etc.) (ZIMMERMAN, 2000; VEIGA SIMÃO, 2002; 2004). As diferentes formas de pensar e de aprender levam os estudantes a desenvolver seus processos mentais (VEIGA SIMÃO, 2004). O alcance de metas, inicialmente estabelecidas pelos estudantes, contribui para melhorar o sentimento de autoeficácia e para mantê-los motivados a enfrentar novos desafios.

#### 3.4 O construto da autorregulação para a formação de professores estratégicos: uma possibilidade com o Pibid

A atividade de ensinar e aprender constitui-se no cerne da escola. É nesse espaço que os fatores socioculturais e as características individuais dos alunos devem ser levados em conta, permitindo que exerçam o papel de sujeitos ativos e capazes de desenvolver competências e habilidades que gerem aprendizagem, proporcionando o seu desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 1998).

Para que o futuro professor possa aprender a atuar de forma consciente e controlada é importante que no processo formativo sejam oportunizadas experiências nas quais as propostas de trabalho e/ou projetos possibilitem a "elaboração de objetivos e metas, construção de planos para a realização das tarefas, adoção de estratégias adequadas e eficazes, monitorização das ações planejadas e autoavaliação dos processos utilizados e dos resultados encontrados" (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 196).

Entende-se que o professor, como mediador do processo educativo (VYGOTSKY, 1998), tem o desafio de criar condições e espaços favoráveis que oportunizem aos estudantes compreender e aprender estratégias eficazes que os ajudem na construção de seus saberes (ZIMMERMAN, 2000; VEIGA SIMÃO, 2002; 2004). Para que o professor consiga vencer esse desafio, sua formação acadêmica e continuada deve oportunizar o estudo de estratégias que o ajudem na construção de uma aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 2000; VEIGA SIMÃO, 2002;

2004).

Veiga Simão (2006) destaca que os cursos de formação têm basicamente dois desafios. O primeiro é integrar o ensino de estratégias de aprendizagem, ao longo dos anos de formação do futuro professor, de forma a contribuir para desenvolver os processos de autorregulação. O segundo desafio é enfatizar o controle e a autonomia que o professor pode desempenhar na sua aprendizagem, bem como na de seus alunos, promovendo o desenvolvimento de atitudes e competências, considerando as componentes que integram a autorregulação (comportamental, motivacional, metacognitiva e volitiva) e os diferentes contextos. A autora complementa que os professores devem ser capazes de "operar mudanças nas suas intervenções educativas futuras" (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 192), oportunizando o estudo de estratégias aos seus alunos de forma que possam transferir seus aprendizados para outros contextos.

No contexto do Pibid, a formação e a aprendizagem dos bolsistas se dá a partir da organização do projeto interdisciplinar e do subprojeto de área. Ambos são construídos em etapas denominadas por planejamento das atividades, aplicação do projeto e avaliação dos trabalhos<sup>10</sup>. Os pibidianos são envolvidos em atividades variadas, levando em consideração o contexto da escola, estabelecendo metas possíveis que possam atender demandas específicas, avaliando o percurso e os resultados para possíveis mudanças e melhorias (BRASIL, 2009; 2013).

Veiga Simão et al. (2009) destaca que cursos de formação que têm os professores como autores dos seus próprios processos formativos têm mais chances de êxito. O envolvimento das instituições participantes na organização e desenvolvimento de projetos passa a ser importante, pois estes devem atender às necessidades e responder a problemas específicos das escolas.

O PI do Pibid/Humanidades/UFPel (2009, p. 02), em consonância com o programa geral, vai ao encontro dessa ideia de trabalho focado na discussão, elaboração e desenvolvimento de estratégias que ainda não são habituais nos cursos de formação inicial de professores. São pensadas atividades que possam, "na sequência, serem incorporadas em seus cotidianos formativos e com isso elevar a qualidade das ações acadêmicas nos seus cursos de Licenciatura" e, principalmente, na melhoria das escolas.

---

<sup>10</sup> Esses termos e etapas foram utilizados a partir dos registros encontrados nas atas e nos cadernos de controle do Pibid, mantidos na escola onde a pesquisadora atuou como supervisora.

Embora no programa geral (2013), no PI (2009) e no Subprojeto de área (2009) do Pibid não exista menção à ARA, é possível observar pontos convergentes entre o programa e o construto. Nota-se que ambos remetem a ideia de uma formação que leve os futuros professores a adquirirem, por meio de seu processo formativo, autonomia para gerirem suas aprendizagens e transferirem seus esforços e estratégias para outros contextos e ações futuras (VEIGA SIMÃO, 2006; BRASIL, 2013).

A construção do PI e do Subprojeto de área requer dos bolsistas (licenciandos e professores formadores) a análise e discussão do referencial teórico que fundamenta as atividades propostas e desenvolvidas nas escolas. As ações são realizadas individualmente, em pequenos grupos ou com o grande grupo e ocorrem em etapas distintas (BRASIL, 2009). Esses momentos de discussão e troca de informações tornam possível o aprendizado dos bolsistas que se encontram em diferentes níveis de conhecimentos. Os mais experientes têm a oportunidade de escutar as dúvidas dos futuros docentes e estes, por sua vez, podem expor seus sentimentos com relação ao espaço educacional, relatar o que presenciam sobre o cotidiano escolar. Lacasa (1994) destaca que os professores experientes diferem-se dos professores iniciantes a partir de três características: a partir da capacidade de reter uma grande quantidade de informação de maneira significativa; a possibilidade de controlar as atividades planejadas e executadas e a capacidade de generalização de informações adquiridas e a transferência para outros contextos.

Tardif (2012, p. 234) salienta a importância de considerar "o trabalho dos professores de profissão como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor." A experiência de formação no Pibid valoriza esse espaço, pois os professores coordenadores e supervisores participam das atividades colaborando com suas experiências e auxiliando os bolsistas de iniciação à docência a construírem seus saberes. O professor, como menciona Tardif (2012, p. 235), torna-se "um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação." Para Veiga Simão (2004, p. 99) "o saber irriga a personalidade inteira, dá-lhe capacidade para resolver situações dentro e fora de quem o possui (...) a observação científica e

cultural - que implica atos de experimentação direta e execução prática - é a chave-mestra de todo o saber."

No Pibid, é dado ao professor um espaço de protagonismo, ou seja, os professores em formação são aprendizes ativos e principais personagens do seu processo de formação (OLIVEIRA, 2004). O construto da ARA pode contribuir para reforçar esse papel importante do indivíduo já que requer uma participação ativa, autônoma, consciente e intencional nos processos de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2006). Pensa-se o Pibid como um espaço possível para construir saberes, dividir saberes com as novas gerações, transformá-los formando uma nova gama de conhecimentos. É um espaço onde se faz necessário desenvolver competências e capacidades para trabalhar com os diferentes contextos, portanto, é uma formação que requer, por parte dos participantes, consciência, intencionalidade e controle sobre as tarefas a desenvolver, itens considerados indispensáveis para a aprendizagem autorregulada (VEIGA SIMÃO, 2000; 2004).

Pode-se dizer que a escola, ao abrir suas portas e acolher diferentes vozes com o Pibid, revela uma nova possibilidade e faceta dos educandários, pois de estabelecimento público ou privado destinado ao ensino coletivo (FERREIRA, 2010), torna-se lugar de referência como centro de aprendizagem e formação (Veiga Simão, 2004).

O subprojeto da área de Letras (BRASIL, 2009) revela a importância da escola e a implicação de seu envolvimento nos processos de ensino e de aprendizagem. Uma de suas metas é a formação de um professor pesquisador, capaz de transformar o espaço da sala de aula em um laboratório, onde o saber é construído conjuntamente com os demais envolvidos nesse processo.

No PI do Pibid/Humanidades II, consta a organização de atividades didático-metodológicas que envolvam os participantes do Pibid com a justificativa de que esse tipo de atividade é importante porque o desenvolvimento de ações formativas transferidas de um grupo para outro, de áreas diferentes, é uma oportunidade de desenvolver uma postura interdisciplinar e de construir uma vivência profissional coletiva (BRASIL, 2009).

Tanto na construção do PIE quanto nas atividades de área são oportunizados momentos dedicados à coleta de informações sobre a escola base e sobre o tema abordado no trabalho. Os pibidianos também realizam a seleção, preparação e

confeção de materiais que serão utilizados com os grupos e com os alunos das escolas. Todas as atividades de ensino têm como referência os Planos Curriculares Nacionais (PCN) e o foco é o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas importantes para os estudantes da Educação Básica, ou seja, há uma preocupação de contextualizar os estudos de acordo com seu público e as necessidades específicas de aprendizagem desse grupo.

É comum os alunos das escolas reclamarem que os conteúdos são descontextualizados e que lhes é cobrado eficiência para realização de tarefas que muitas vezes os próprios professores não conseguem cumprir (VEIGA SIMÃO, 2004). Em situações de aprendizagem, é imprescindível que o professor, para ensinar o aluno a agir estrategicamente, seja capaz de aprender e ensinar da mesma forma. Veiga Simão (2004) esclarece que, para que isso aconteça, é necessário que os cursos de formação oportunizem aos professores situações nas quais sejam capazes de estimular nos alunos a consciência dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais. É importante que os professores possuam "um controle metacognitivo sobre o que é ensinado e como deve ser ensinado", de forma a transferir esse controle para os alunos, para que aprendam e saibam utilizar técnicas de ensino que favoreçam alcançar as metas estabelecidas (VEIGA SIMÃO, 2004, p.102-103), princípios da ARA e do trabalho do Pibid.

Veiga Simão (2004) salienta que processos formativos interativos, trabalho cooperativo e em equipe são alguns procedimentos que podem estimular a reflexão e a interiorização. A tomada de consciência pode ser favorecida por meio de atividades que reproduzem e estimulam a prática reflexiva a partir de trabalhos como a observação mútua, o relato de casos, a representação das práticas etc. No trabalho do Pibid, cabe ao futuro professor a responsabilidade de controlar os elementos relacionados ao ensino e que proporcionam a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, possibilitando seu desenvolvimento.

Entende-se que o Pibid, por adotar uma perspectiva voltada para o trabalho planejado, reflexivo, levando em consideração o contexto, pode contemplar a formação ancorada no construto da ARA, permitindo aos futuros professores a apropriação dos conteúdos e a aprendizagem. É na qualidade das interações sociais que o estudante vivencia experiências de aprendizagem autorregulada, cujos efeitos podem produzir significados positivos no seu desenvolvimento, modificando suas

habilidades cognitivas e sociais. Pressupõe-se que, ao vivenciar uma experiência positiva de aprendizagem como estudante, o futuro docente possa transferi-la para suas ações educativas futuras em sala de aula (VEIGA SIMÃO, 2004).

Veiga Simão (2006, p.199) caracteriza o professor estratégico como alguém que:

Planeja, regula e avalia sua atividade de ensino; integra o ensino de estratégias de aprendizagem nas suas programações; estabelece relações explícitas entre o que ensina e como ensina; avalia a utilidade das estratégias, ajuda os alunos a refletirem sobre os processos e decisões que tomam quando aprendem; valoriza os progressos dos alunos não apenas em termos de resultados, mas também de processos.

Defende-se nesta pesquisa, uma formação que proporcione aos estudantes de licenciaturas o estudo de estratégias de aprendizagem que possibilitem o seu desenvolvimento intelectual e profissional. O construto da ARA ajuda a compreender melhor a aprendizagem e a desenvolver métodos de ensino mais eficazes, com especial ênfase no pensar e no aprender dos alunos e dos professores (VEIGA SIMÃO, 2004). Os futuros docentes são desafiados a criar condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, de forma a ajudá-los a assumirem um papel mais ativo, levando-os a dirigir e avaliar seus processos de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2006).

Dessa forma, entende-se que a escola não deve centrar seu trabalho na transmissão de informação dos professores para os alunos, mas em ações que tornem possível o ensino de estratégias, que oportunizem aos estudantes compreender e atuar autonomamente em seus processos de aprendizagem. A memorização, conforme destacam Zimmerman e Martinez-Pons (1986) é uma estratégia importante que pode ajudar os alunos a construir conhecimentos nos processos de aprendizagem, mas não deve ser transformada no único objetivo, como se vê no cotidiano das escolas. Aprender implica saber o que fazer com a informação recebida. O estudante precisa abstrair e transformar o que aprende de forma que possa estabelecer uma rede integrada de conhecimentos, capaz de se sustentar na consciência pelo seu caráter afetivo (o aprendizado ficou marcado de forma positiva e significativa) e usual (o que foi aprendido faz sentido para o estudante de maneira que pode estabelecer relações com outros aprendizados e com sua própria realidade (DUARTE, 2002).

Compreende-se que o Pibid, apresenta as condições para oportunizar aos futuros professores uma formação pautada nos princípios da autorregulação, mobilizando-os a agirem com consciência, intenção e motivação e transferirem para seus alunos suas aprendizagens.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 4.1 Contexto da pesquisa

Para entender a dinâmica e dimensão do trabalho do Pibid/Humanidades II, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizado na escola onde esta pesquisadora atuou como supervisora, por um período de quatro anos, faz-se necessário mencionar que, inicialmente, o Projeto Institucional contemplou quatro escolas que serviram de base de trabalho, atendendo o número expressivo de 3587 alunos. Para fazer parte do grupo, foram selecionados 14 professores supervisores das seis áreas de conhecimento, sendo que desses, cinco eram da área de Letras. Também foi significativo o número de estudantes de graduação contemplados com a bolsa de iniciação à docência. Em um grupo de 96 bolsistas, das diferentes áreas do Pibid/Humanidades II, 24 participantes eram da área de Letras. As ações do PIE, no Pibid, realizadas na escola destacada no trecho a seguir, é o contexto desta pesquisa. O grupo de trabalho contava com 27 pibidianos, sendo que desse grupo, seis eram da área de Letras; dois coordenadores e três supervisores de escola (áreas de Filosofia, História, Letras e Artes). A descrição do Projeto Institucional justifica a organização e o número de participantes das escolas base do Pibid/Humanidades II/UFPel (2009)

Uma das formas de planejamento, organização e execução de atividades interdisciplinares é a escola, onde haverá um grupo de 27 alunos, aproximadamente, formados por integrantes das cinco áreas de conhecimento (Sociologia, História, Filosofia, Língua Portuguesa e Sociologia), orientados por um dos coordenadores de área e auxiliados por 2 professores-supervisores de uma das áreas do Programa (no<sup>11</sup> ..., haverá, em função do grande número de alunos da escola, três supervisores). Consideramos desejável que essas atividades possam também contar com a participação dos professores das escolas participantes do PIBID (PI, 2009).

O diferencial de ter dois coordenadores e três supervisores se deu em função da escola atender em três turnos, uma demanda de quase três mil alunos, oriundos dos cursos de Ensino Fundamental séries Iniciais e Finais, Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Politécnico para Surdos, Ensino Normal (Magistério) e Educação de Jovens e Adultos. Apesar de toda essa diversidade, o trabalho foi centrado nos

---

<sup>11</sup> O nome da escola participante foi suprimido para preservar sua identidade.

cursos de Ensino Médio Politécnico e no Ensino Normal, devido a demandas apontadas no diagnóstico inicial, realizado pelos pibidianos, que perceberam a necessidade de contribuir para a aprendizagem daqueles alunos. O Projeto Interdisciplinar dessa instituição, considerando suas particularidades, previu ações que envolveram todo o grupo de bolsistas.

O Projeto Institucional (PI) destaca a importância de respeitar as particularidades de cada instituição onde são desenvolvidos os trabalhos realizados pelos bolsistas ou parte deles. Por levar em consideração as singularidades das escolas e por não existirem modelos de trabalho aos quais possa recorrer-se para construir um projeto que contemple ações construídas e aplicadas conjuntamente, o PI prevê três tipos de ações, classificadas como:

- Ações gerais: comuns a todos os participantes das diferentes áreas e funções (alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área).

- Ações interdisciplinares: integradas por todos os alunos, supervisores e coordenadores ou por grupos de alunos das seis áreas de conhecimento, alguns supervisores e/ou alguns coordenadores, e foram relacionadas com temas interdisciplinares. Os grupos também poderiam se organizar por área de interesse, por exemplo, temáticas que estivessem relacionadas à pesquisa em educação, à elaboração e organização de material didático, à organização e desenvolvimento de oficinas sobre temas específicos e/ou outros (PIBID/HUMANIDADES/UFPEL, 2009)

- Ações específicas: eram planejadas, executadas e avaliadas pelos alunos e pelo coordenador da respectiva área de conhecimento, atendendo as especificidades definidas nos subprojetos de cada área. Os professores supervisores e os demais professores das escolas base também poderiam participar dos trabalhos. No caso desta pesquisa, não serão mencionadas as ações específicas de outras áreas, por ser o curso de Letras o foco de interesse para as observações, análises e discussão. Essa área tem como ações específicas responder às necessidades reais e atuais das escolas no conteúdo de Português e Literatura. Como não era possível determinar com precisão quais seriam as atividades e os assuntos abordados por causa das demandas de cada escola, projetou-se a realização de estratégias e atividades que desenvolvessem a capacidade comunicativa (leitura, fala e escrita) dos envolvidos no projeto, tendo sempre o texto (de modo mais amplo, o gênero textual) como objeto de estudo, em

conformidade com as orientações sugeridas pelos PCN de Língua Portuguesa (SUBPROJETO LETRAS, 2009).

Também constava do rol das ações específicas da área, dar atendimento para os demais bolsistas sobre questões relacionadas à produção de textos de diferentes gêneros, especialmente, os acadêmicos. Como ações de sala de aula, os bolsistas deveriam "acompanhar o trabalho desenvolvido pelo professor de língua materna, em aula, debatendo com o profissional e sugerindo atividades didático-pedagógicas inovadoras que pudessem contribuir para melhorar a qualidade do ensino (SUBPROJETO LETRAS, 2009).

É importante destacar que esta pesquisadora além de ter atuado como supervisora do programa, também participou como professora colaboradora, cedendo suas aulas para atividades ligadas ao ensino da língua materna, colaborando na organização de material para atividades de sala de aula, juntamente com os pibidianos da área de Letras. Neste caso, além de supervisionar os bolsistas, auxiliando-os nas tarefas dentro da escola, esta pesquisadora também pôde realizar trabalho colaborativo com o grupo. Essa observação faz-se necessária porque permitiu uma visão mais global do trabalho do Pibid.

#### 4.2 Problema de pesquisa e objetivos

Os estudos sobre a formação de professores na perspectiva do construto da Autorregulação da Aprendizagem (ARA) são a base de investigação na qual se insere esta pesquisa. Para observar se houve contribuições do Pibid para a formação dos professores, requer-se um estudo que procure informações em um contexto específico: as salas de aula. No caso desta pesquisa, é o trabalho realizado pelas pibidianas, sua atuação. Essa busca exigiu um olhar atento para as cenas que se desenrolam nesses espaços nos quais os bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Humanidades II, hoje, atuam como professores titulares de turmas. A hipótese da possível aproximação entre o processo de trabalho do Pibid e as etapas do construto da Autorregulação da Aprendizagem foi o que gerou o problema desta pesquisa que investigou quais as contribuições do Pibid para a aprendizagem e para a formação autônoma e estratégica de um grupo de futuras professoras, egressas do curso de Letras.

Decidiu-se pela abordagem de pesquisa qualitativa por se tratar de uma estratégia de investigação que tem como foco o estudo dos fenômenos em sua sequência natural, no acontecimento das ações, considerando "os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas" (ANDRÉ, 2005, p.17). Bogdan e Biklen (1994) destacam que o ambiente natural fornece a fonte direta dos dados e que o investigador é o seu instrumento principal da pesquisa. Neste caso, a experiência de quatro anos desta pesquisadora como participante do Pibid (período compreendido entre 2010 e o início de 2014), exercendo a função de professora supervisora, colaborou para investigar se/como a formação oferecida pelo programa se materializou nas práticas exercidas, no cotidiano, desses novos profissionais.

Para explorar o problema de pesquisa, o objetivo geral foi investigar o que revelaram as egressas do curso de Letras e participantes do Pibid/Humanidades II, sobre as aprendizagens e sobre a atuação autônoma, tendo como base teórica e prática os pressupostos da autorregulação da aprendizagem.

Também foram estipulados quatro objetivos específicos com intuito de contribuir para compreender e elucidar o problema:

- a) identificar de que forma o Pibid contribuiu para a formação das ex-pibidianas a partir do ponto de vista delas;
- b) identificar componentes e estratégias da Autorregulação da Aprendizagem que aparecem implícitos no projeto do Pibid e no trabalho das egressas;
- c) oportunizar às egressas, por meio de autonarrativas, a reflexão sobre o trabalho realizado no Pibid, relacionando-o com a prática docente atual;
- d) apontar possíveis contribuições para o aperfeiçoamento do programa a partir dos dados coletados.

Ao delimitar o percurso da pesquisa e a particularidade do objeto de estudo, a opção recaiu sobre o estudo de caso. Para Gil (2010), o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento, caracteriza o estudo de caso. Bogdan e Biklen (1994, p.89) conceituam o estudo de caso como "a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico", por essa razão o objeto de estudo é bastante delimitado e a área em que se desenvolve o trabalho deve estar claramente demarcada.

Nesta pesquisa adotou-se a perspectiva de estudo de casos múltiplos (YIN, 2001; 2014). Esse tipo de estudo requer locais e/ou sujeitos múltiplos, com múltiplas realidades e múltiplos significados, considerados importantes para o entendimento do problema proposto (YIN, 2014).

Os casos são relativos a três participantes que trabalham em instituições de diferentes níveis e esferas de ensino e que foram bolsistas de iniciação à docência no Pibid. Para compreender quais foram as contribuições do Pibid para a formação das ex-pibidianas e se tornaram-se autorreguladas para o exercício da profissão, a especificidade do objeto de estudo orientou para a escolha de um ponto complexo: a atuação das três participantes como profissionais. Apesar de o grupo constituir-se de poucas participantes, essa amostra, mesmo pequena, proporciona uma compreensão detalhada acerca dos limites e das possibilidades da formação, oportunizada pelo Pibid, como uma alternativa de ensino de estratégias para o exercício da profissão docente.

Segundo André (2005, p. 51), o estudo de caso deve atender alguns critérios como base para a escolha do percurso escolhido para a pesquisa. A autora destaca três que entende como imprescindíveis. O primeiro considera se os “[...] objetivos desejados ou planejados focalizam resultados humanistas ou diferenças culturais e não resultados comportamentais ou diferenças individuais”. Nesta pesquisa, buscou-se compreender se o Pibid contribuiu para a formação das ex-pibidianas e o quanto se tornaram autorreguladas para a profissão. O respeito e a consideração às informações, fornecidas pelas participantes, constitui o segundo critério, pois, no entendimento de André (2005), existem vários pontos de vista para todo e qualquer fenômeno. Portanto, os dados e as informações fornecidos pelas participantes devem ser analisados sem qualquer julgamento que remeta à ideia de certo ou errado, pois a realidade existe a partir do ponto de vista de quem a contempla. O terceiro critério trata da “singularidade da situação”, ou seja, o foco de estudo é escolhido porque representa “um caso digno de ser estudado” (ANDRÉ, 2005, p.51).

#### 4.3 Os sujeitos da pesquisa

Após realização de um levantamento prévio com a coordenadora do Pibid da área de Letras, verificaram-se quais participantes do programa estariam, à época,

desempenhando a função docente, pré-requisito para a escolha do participante da pesquisa.

A partir de prévia análise com a coordenadora da área do Pibid/Letras, foram identificados, em um grupo de 24 bolsistas, os ex-pibidianos do projeto que estariam exercendo a função docente. Posteriormente, foi feito contato por correio eletrônico, com oito ex-pibidianas, convidando-as a participarem da pesquisa. Chegou-se a esse número porque foram oito participantes do grupo que ingressaram na rede de ensino e responderam à solicitação da pesquisadora. Desse pequeno grupo, apenas cinco foram selecionadas porque três não residiam na mesma cidade da pesquisadora. A visita a outras cidades acarretaria em custos e na necessidade de um tempo maior para a organização das entrevistas o que poderia comprometer o cronograma para o término do mestrado no tempo previsto. Justifica-se a predominância do gênero feminino porque, dos estudantes que trabalharam no Pibid/Letras, apenas um bolsista era do sexo masculino e o mesmo não concluiu os trabalhos no Projeto Interdisciplinar da Escola.

Das cinco selecionadas, uma desligou-se da função de professora na escola em que trabalhava, por ter conseguido uma bolsa para o curso de mestrado. Como não estaria mais na escola no período da coleta de dados, esta participante foi excluída do grupo de sujeitos. Essa mesma ex-pibidiana estava realizando estágio docência no Ensino Superior, requisito solicitado para os estudantes de cursos de pós-graduação que são bolsistas e, por essa razão, foi feito contato para que pudesse participar de um estudo piloto. Prontamente foi aceita a solicitação e a ex-pibidiana enviou sua narrativa contendo reflexões relativas ao período em que atuou no Pibid. Foi também realizada observação de duas de suas aulas, com o objetivo de estabelecer alguns tópicos iniciais para a organização do trabalho e do roteiro de entrevistas a serem desenvolvidos posteriormente.

Segundo Yin (2014), o estudo de caso piloto auxilia na construção dos instrumentos de coleta, principalmente, no que diz respeito ao conteúdo, aos procedimentos e à antecipação das questões e dos problemas a serem enfrentados no percurso da coleta de dados. Os dados da participante do projeto piloto contribuíram para as primeiras impressões sobre o trabalho das egressas. Foram observadas e analisadas a comunicação da jovem professora com seus alunos, a existência de um planejamento prévio e de alguma mudança de direção nos

procedimentos didáticos, caso fosse percebido pela professora que os alunos precisavam de auxílio.

O grupo investigado foi constituído, finalmente, por quatro egressas do Pibid/Letras/UFPel e que estão atuando na rede de ensino particular e pública da cidade de Pelotas. Duas professoras atuam no Ensino Fundamental - anos iniciais, uma no Ensino Fundamental - anos finais, e uma em um curso de línguas.

Ao dar início aos trabalhos desta pesquisa com as narrativas, uma dessas quatro participantes, professora dos anos finais do Fundamental, desistiu de ser sujeito da pesquisa, alegando problemas particulares e falta de tempo para contribuir com a investigação. O grupo de pesquisadas, então, resumiu-se a três participantes que, após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A) concordando em participar da pesquisa, foram identificadas como Pibidiana 1 (P1), Pibidiana 2 (P2) e Pibidiana 3 (P3). Essa denominação foi dada, nessa ordem, obedecendo ao ano e ao tempo de participação de cada bolsista no projeto. As Pibidianas 1 e 2 participaram, cada uma, durante um ano. A primeira ficou de 2010 a 2011 e a segunda de 2012 a 2013. Ambas estavam concluindo o curso de Letras e, por isso, não puderam participar de novas seleções para o projeto. A terceira participante, Pibidiana 3, começou no projeto em 2010 e permaneceu até o início do ano de 2014. Por cursar os semestres iniciais da graduação, a pibidiana pôde participar de novas seleções, o que permitiu sua permanência por mais tempo que as demais participantes.

Outro critério adotado para a escolha das participantes foi o tempo de serviço das novas professoras (aproximadamente dois anos). Esse critério foi utilizado com a intenção de criar uma semelhança entre o grupo, nesse caso, o tempo de atuação das professoras em sala de aula. Diferentemente de profissionais que ingressaram no magistério há pouco tempo, as quatro professoras selecionadas já possuíam vivências mais prolongadas o que lhes permitiria identificar problemas e situações do seu cotidiano escolar e compará-los com a experiência de formação no Pibid. Nesse caso, trabalhar com um grupo com características diferentes (ano, alunos e cursos em níveis diferentes), mas com uma característica específica comum ao que está sendo analisado (BAUER & GASKELL, 2002) (do grupo selecionado todas as professoras encontram-se em sala de aula após a passagem pelo Pibid), permitiu que a mostra com poucos sujeitos se tornasse uma unidade que representava o

coletivo dos sujeitos investigados e que pertenciam a uma mesma população (TRIVIÑOS, 2001).

No quadro 3, apresenta-se uma síntese com as principais características dos sujeitos.

Principais características do grupo pesquisado	Participantes da Pesquisa		
	Pibidiana 1	Pibidiana 2	Pibidiana 3
Rede de ensino	Particular	Municipal/Federal	Particular
Nível de ensino que atua	Curso de língua estrangeira	Séries iniciais do Fundamental Cursos Técnicos Ensino/Médio	Séries iniciais e finais do Fundamental
Tempo de serviço	Três anos	Três anos	Três anos
Tempo de atuação no Pibid/ Período	Um ano - 2010 a 2011	Um ano - 2012 a 2013	Três anos - 2010 a 2013
Trabalho concomitante ao Pibid/ Tempo	Não	Sim. Três anos.	Sim. Um ano.

Quadro 3 - Características do grupo pesquisado

O fato de o grupo pesquisado não ser grande e possuir características singulares (atuação em níveis de ensino diferentes, com públicos diversos), contribuiu para a organização desta investigação, para que sua realização pudesse ser concluída em um período curto de tempo que correspondesse aos dois anos do mestrado. Entende-se que, embora sejam poucos participantes, a aplicação de diferentes instrumentos para a coleta de dados forneceu inúmeras informações, as quais puderam ser trianguladas (YIN, 2001). As evidências podem surgir de seis fontes, sugeridas por Yin (2001): documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Ao expor que as informações colhidas por meio de dois ou mais instrumentos, que convergem para o mesmo conjunto de descobertas, aumentam a qualidade de estudos de casos, Yin (2001) explicita a importância dessa diversidade para a pesquisa. Para esta proposta, inicialmente, optou-se por três fontes de evidências: narrativas autobiográficas, observações de aulas e entrevistas semi-estruturadas. No entanto, apenas as narrativas autobiográficas e as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas, em função de duas das três escolas onde atuam as participantes não terem permitido o acesso da pesquisadora. Essas instituições alegaram não dar

permissão para observação de aulas ou outros fins, por entenderem que uma pessoa estranha ao recinto pode interferir na rotina da escola, na atenção e no desempenho dos estudantes.

#### 4.4 Instrumentos de coleta de dados.

O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a narrativa autobiográfica. Esse instrumento é um meio capaz de possibilitar a reconstrução da realidade vivida, de ordenar a experiência, apropriar-se dela e de seus significados particulares e coletivos (BRUNER, 1998), trazendo o passado para o presente. Optou-se por esse instrumento com o objetivo de fazer a triangulação dos dados fornecidos nas autonarrativas e nas entrevistas, para que a mesma realidade pudesse ser olhada de diferentes pontos de vista.

Essa fonte de evidências (YIN, 2001) foi utilizada, também, com o objetivo de oportunizar às ex-pibidianas a reflexão sobre suas experiências no Pibid com foco, especialmente, nas práticas de ensino de Língua Portuguesa que foram trabalhadas no período do projeto. Entende-se que, como profissionais docentes, as ex-pibidianas poderiam rememorar, por meio das narrativas, as ações realizadas no período em que foram bolsistas de iniciação à docência e refletir se o Pibid, como programa de formação, contribuiu para a construção de seus saberes profissionais (TARDIF, 2012).

Abaixo, consta o roteiro prévio que foi elaborado a partir da análise da narrativa piloto, realizada com a participante, citada anteriormente, que se afastou da escola para tornar-se bolsista do Mestrado em Letras.

##### Narrativa

Como participante do Pibid, tiveste uma trajetória que te proporcionou vivenciar algumas experiências com relação à escola e ao trabalho docente. Gostaria que escrevesse, em uma narrativa:

1) Tuas reflexões a respeito da forma como entendias a docência antes de participares do projeto Pibid, durante a experiência com o grupo e, hoje, como a encaras, atuando como professora na escola.

2) Quais práticas de ensino julgas teres aprendido com o Pibid e quais continuas utilizando em tuas aulas (ou não)? Por quê? Reflete sobre essas práticas e como o trabalho, a partir delas, contribui para o aprendizado dos alunos.

Ao ler a narrativa enviada pela pesquisada, percebeu-se que havia a necessidade de reestruturação das questões, de modo que houvesse melhor compreensão da participante para descrever e refletir sobre os processos de organização do Pibid em fases/etapas, explicando como foi realizado esse trabalho, de forma que se pudesse perceber as aproximações com a autorregulação da aprendizagem. Esse detalhe contribuiu para o novo direcionamento da narrativa, apresentado a seguir:

A pesquisa intitulada, inicialmente, **A formação no contexto da escola: Uma prática iniciada no Pibid** tem como primeira etapa para a coleta de informações, a produção de uma narrativa. Escreve tuas reflexões a partir dos pontos mencionados abaixo:

Como participante do Pibid, tiveste uma trajetória que te proporcionou vivenciar algumas experiências com relação à escola e ao trabalho docente. Gostaria que escrevesse tuas experiências com o grupo do qual fazias parte, tuas reflexões sobre as aprendizagens e como o trabalho, a partir delas, contribui para o teu aprender como professora e o teu entendimento sobre o papel do professor. Explicita que ferramentas/instrumentos/aspectos específicos da prática pedagógica aprendeste com o Pibid e continuas utilizando no teu trabalho e de que forma realizas no teu cotidiano de trabalho. (Por favor, descrever detalhadamente o processo de organização e planejamento do trabalho, etapa por etapa).

Frison e Abrahão (2010, p. 189; ABRAHÃO, 2004b; 2008) destacam que, em Pesquisas diversas, as autonarrativas são solicitadas por pesquisadores porque se constituem em registros produzidos

com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado, segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação.

As narrativas autobiográficas permitem a reflexão sobre a formação da identidade profissional que se dá pela leitura das trajetórias de vida (profissional e pessoal) relacionadas aos sentimentos e lembranças das pessoas envolvidas. Ao rememorar "seus motivos, angústias, desejos, intenções" (FRISON, ABRAHÃO, 2010, p. 192), buscam referências e contribuições para a construção de sua identidade como professores. O sentido de identidade profissional é entendido conforme o conceito de Lessard (1986), que a descreve como a ligação profissional que o professor estabelece com os vários elementos que a constituem (escola, outros profissionais etc.) com base nas representações que os professores adotam a respeito dos aspectos da atividade docente (FRISON, ABRAHÃO, 2010).

A fim de tentar suprir algumas informações que deixaram de ser coletadas com as observações, foram utilizados os registros dos cadernos de controle dos professores supervisores (inclusive desta pesquisadora) e as atas existentes do Pibid, relativas às reuniões realizadas na escola. O Projeto Institucional do Pibid/Humanidades II, o Projeto Interdisciplinar da Escola e o Subprojeto da área de Letras, documentos referentes ao programa, também foram analisados. Trata-se de documentos que estão disponíveis para consulta e podem conter informações importantes para ajudar a entender o objetivo geral desta pesquisa. Segundo André (2005), o uso de documentos, pode substituir o registro de um evento que o pesquisador não pôde observar diretamente, complementando informações obtidas por outras fontes e fornecendo base para triangulação dos dados.

O outro instrumento de coleta foi a entrevista semi-estruturada (BAUER; GASKELL, 2002) porque, por meio dela, pode-se apontar fundamentalmente para elementos que preocupam o investigador (TRIVIÑOS, 2001). Após a entrega e análise das narrativas, propositalmente, foram aplicadas as entrevistas, pois esse instrumento permitiria preencher possíveis lacunas de informações não mencionadas nas narrativas. Cada uma das pesquisadas conversou individualmente com a pesquisadora, em horário e local previamente agendado, sem tempo pré-estabelecido. As entrevistas foram gravadas, pois esse registro garante maior fidedignidade na coleta e análise das informações. Esse instrumento possibilitou identificar as experiências consolidadas no Pibid e que estavam presentes nas práticas de trabalho das professoras. Um roteiro prévio de perguntas foi criado a partir de uma estrutura básica, orientada pela teoria e pelos objetivos da pesquisa. Notas consideradas importantes sobre o Pibid e recolhidas dos diários e atas do trabalho, na escola, também contribuíram para a organização inicial da entrevista. O roteiro de pesquisa, por ser diferente para cada uma das participantes, consta nos anexos (B).

O roteiro é um guia básico e direcionado para evitar lacunas (TRIVIÑOS, 1987). De modo geral, estudos de casos utilizam entrevistas abertas e semi-estruturadas porque permitem um maior aprofundamento e uma maior riqueza de detalhes em comparação às entrevistas estruturadas (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2001; LAKATOS; MARCONI, 1991). O roteiro foi composto por perguntas gerais e perguntas direcionadas, comparando o seu trabalho de sala de aula com as

vivências do Pibid. Ao longo das entrevistas, surgiram dados que geraram novas perguntas, sobre como o trabalho de formação realizado no Pibid pôde contribuir para as professoras tornarem-se autorreguladas.

Lakatos (1996) destaca que a entrevista (estruturada, aberta e semi-estruturada) dentre os diversos instrumentos de pesquisa, é um dos mais importantes, já que aponta para os objetivos específicos do pesquisador, contribuindo para o enriquecimento das informações coletadas. Dependendo do tipo de entrevista, as perguntas podem ser fechadas (entrevista estruturada) e o entrevistador segue rigorosamente o que está formulado; as perguntas também podem ser amplas (entrevista aberta) e podem compreender o máximo de informações e detalhes, permitindo ao entrevistador liberdade para conduzir a conversa que levará ao tema (entrevista semi-estruturada) embora obedçam a um roteiro previamente definido. Esse último tipo foi o adotado para esta pesquisa

Yin (2001) acredita que a entrevista semi-estruturada seja o instrumento que valoriza a presença do investigador e que, ao mesmo tempo, oferece várias perspectivas possíveis para que o entrevistado tenha a liberdade e espontaneidade necessárias para contribuir com a investigação. Para Triviños (1987), em pesquisas de enfoque qualitativo, as perguntas que constituem a entrevista semi-estruturada não nascem *a priori*. Elas são resultados da teoria que alimenta a ação do investigador e do fenômeno social que o interessa.

Concluída a fase das entrevistas, passou-se à concretização da terceira etapa. Esse momento diz respeito ao tratamento dos resultados, às inferências e interpretações, à condensação e ao destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

#### 4.5 Método de análise

Os dados coletados nesta pesquisa foram submetidos à técnica de Análise Textual Discursiva, por ser uma metodologia usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos (MORAES; GALIAZZI, 2006). É uma abordagem de análise de dados que, na pesquisa qualitativa, transita entre

duas formas consagradas: a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Esse tipo de estudo conduz a descrições sistemáticas, qualitativas para reinterpretar, no caso desta pesquisa, as mensagens encontradas nas narrativas, nos cadernos de registro dos supervisores e nas respostas produzidas nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas por três ex-pibidianas, para atingir a compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES, 2011).

O que se pretende é aprofundar e compreender os fenômenos que se investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de dados, isto é, a intenção não é testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; mas a sua compreensão (MORAES, 2003; 2011). No caso desta investigação, trata-se de compreender quais as contribuições para a formação das professoras que foram bolsistas do Pibid e se autorregularam suas aprendizagens e suas atividades de ensino.

#### A Análise Textual Discursiva é um sistema

auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do 'corpus', a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validade" (MORAES, 2013, p.12).

A análise textual discursiva ocorreu por meio de um processo de desconstrução dos textos narrativos autobiográficos, das informações levantadas nos cadernos de registros dos supervisores e nas entrevistas semi-estruturadas sobre o Pibid. Após essa desconstrução, ocorreu a reconstrução dos fenômenos a serem compreendidos (MORAES e GALIAZZI, 2013), a partir dos dados levantados nos textos, oportunizando nova interpretação e compreensão para os elementos que surgiram (MORAES, 2003). Segundo Moraes e Galiazzi (2006), a análise textual discursiva propicia duas reconstruções concomitantes sobre o texto: o entendimento sobre a ciência e seus caminhos de produção e o objeto de pesquisa e de sua compreensão.

Ao compreender os mecanismos de trabalho do Pibid e a forma como essa experiência se manifesta no cotidiano profissional das egressas, tinha-se a intenção de contribuir para abrir novas possibilidades para a formação docente.

Em levantamento feito em *sítes* de pesquisas acadêmicas, ao citar a temática Pibid, autorregulação da aprendizagem e a formação de professores, aproximadamente 135 trabalhos, que englobam as diferentes áreas (Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química), são mencionados. Em cinco desses foi oferecido o recurso de oficinas aos participantes para oportunizar o estudo sobre os processos autorregulatórios. Como exemplo, cita-se a pesquisa de Prank (2012), na área de Matemática, que, ao longo da investigação, proporcionou essa experiência, com o intuito de ajudar os bolsistas a se autorregularem. Pode-se dizer que o que pode diferenciar este atual estudo das pesquisas anteriores é o fato desta pesquisadora, no período em que atuou como supervisora do projeto, desconhecer o construto, pois só teve entendimento sobre o mesmo ao se tornar estudante do Mestrado em Educação. Por essa razão, o fato de encontrar os processos autorregulatórios dentro do trabalho do Pibid, sem que os bolsistas e professores formadores tenham feito um estudo prévio sobre o construto, até este momento, traz um caráter de ineditismo para esta pesquisa.

É importante destacar que, até o momento das entrevistas, as três pibidianas da área de Letras, participantes desta investigação, desconheciam a expressão autorregulação da aprendizagem. No entanto, ao trabalharem durante o período do projeto, realizaram atividades que obedeceram a etapas de planejamento, organização e avaliação do trabalho que se aproximam bastante das fases dos processos autorregulatórios.

Com base nos dados coletados procedeu-se a sua análise e discussão a partir de três categorias prévias: a) Projetando a ação Futura - Antecipação, b) Realização do que foi previsto e planejado - Execução e c) Reflexão: O pensar sobre a própria atuação - Autorreflexão.

Na primeira categoria, foram observados o trabalho inicial do Pibid e a primeira fase do construto da Autorregulação da Aprendizagem. A segunda categoria traz a análise da organização dos trabalhos práticos do projeto e a segunda fase da autorregulação - execução. Na terceira categoria, foram analisados os processos de avaliação do trabalho do Pibid e a fase de autorreflexão do

construto. Dessa última categoria emergiu a subcategoria Tomada de Consciência. Como a intenção era entender a aproximação entre o Pibid e a autorregulação da aprendizagem e suas contribuições para a formação docente, as categorias já existiam a partir das definições de Zimmerman (2002; 2013) e Pintrich (2000; 2004) sobre os processos autorregulatórios.

A partir dos estudos desses dois teóricos (Figura 3) foram definidas as seguintes categorias prévias e uma subcategoria que emergiu dos dados:



Figura 3 Categorias e subcategorias  
Fonte: ZIMMERMAN 2002; 2013 e PINTRICH, 2004

O capítulo a seguir, trata da descrição das ideias principais e como foram interpretados os dados a partir dos teóricos estudados.

## 5 PROCESSO DE TRABALHO REALIZADO NO PIBIB

Para entender o processo de trabalho do Pibid, alvo desta investigação, é importante relatar como foram feitas as atividades. Inicialmente, foi proposto pelos professores coordenadores e supervisores da escola que os bolsistas (divididos em grupos de seis, com um representante de cada área), fizessem o diagnóstico do espaço escolar, em todas as suas instâncias, desde o espaço físico até o reconhecimento do público alvo e do contexto da escola onde aplicariam as atividades. Foi observado pelos bolsistas que a escola apresentava problemas por causa do descaso do poder público e de depredação por parte dos próprios alunos. Este último grupo apresentava interesses variados, pouca motivação, problemas de relacionamento com outros grupos dentro da escola e não se identificava como pertencente ao espaço escolar da instituição.

Feito esse diagnóstico inicial, os pibidianos apresentaram os resultados para o grupo de coordenadores, supervisores e demais bolsistas, em uma reunião semanal, que acontecia às terças-feiras pela manhã, no auditório da escola. Paralelo a esse trabalho interdisciplinar, os pibidianos da área de Letras, realizaram diagnóstico sobre as dificuldades apresentadas tanto pelos alunos da escola quanto pelos bolsistas do grupo. Nessa observação, constataram que o primeiro grupo necessitava de atividades e oficinas, voltadas para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por apresentarem dificuldades de escrita. Esse problema também foi detectado com o segundo grupo, mas a dificuldade era apresentada nos textos acadêmicos de diferentes gêneros.

Foram montadas duas frentes de trabalho teórico: uma interdisciplinar, que buscou referenciais para realizar atividades para atender às necessidades da escola e outra disciplinar que, no caso do grupo de Letras, foi buscar recursos que pudessem auxiliar tanto os estudantes como os pibidianos da escola a suprir as dificuldades para a produção de textos. Tanto em uma frente de trabalho como na outra, todos os pibidianos estavam envolvidos com estudos teóricos para dois projetos, um ligado ao projeto maior (interdisciplinar) e outro ao subprojeto de cada

área, no caso desta pesquisa, Letras. Em ambos, os bolsistas realizaram atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação, para a montagem do projeto interdisciplinar e das atividades que seriam desenvolvidas, juntamente com seus pares, nas áreas. A próxima etapa, a da aplicação das oficinas, compõe a fase de execução prática do projeto. Após cada trabalho realizado pelos pibidianos com as turmas da escola, eram feitas avaliações, com o grande grupo de bolsistas para julgar como havia sido e o que poderia ser melhorado. A última etapa constituiu uma avaliação final de todo o trabalho realizado, a organização teórica e descritiva do projeto para publicação em livro que reuniu os relatos de todas as escolas base do Pibid/Humanidades II.

O quadro 4, adaptado por esta pesquisadora, sistematiza como era feita a organização do trabalho no Pibid e alguns dos fatores que foram levados em conta. Esses elementos constam nos registros do Pibid, em cadernos de controle, mantidos na escola base, e que eram feitos pelos supervisores, a cada encontro com o grupo geral de pibidianos.

Quadro 4- Sistematização do trabalho do Pibid/Humanidades II - Projeto Interdisciplinar

Etapas da organização do trabalho	Fatores levados em conta para a organização do trabalho no Pibid		
	Perfil dos alunos	Dificuldades	Contexto
Etapa 1 Diagnóstico	Análise dos interesses e comportamento das turmas onde seriam aplicadas as oficinas.	Desconhecimento dos direitos e deveres do cidadão. Falta de embasamento teórico Comportamentos agressivos. Intolerância.	Percepções do contexto.
Etapa 2 Estudos teóricos	Direito à Memória dos Oprimidos.	Diversidade humana e cultural. O direito à memória dos grupos oprimidos, <i>Bullyin</i> . O patrimônio escolar. A liberdade de expressão.	Atitudes agressivas e não aceitação do outro como ser diferente e único.
Etapa 3 Planejamento das atividades	Estabelecimento de objetivos e metas a serem atingidos com as turmas.	Percepção de dificuldades para realização da tarefa e aceitação do outro.	Entendimento da tarefa.
Etapa 4 Execução das oficinas	Aplicação dos trabalhos e adaptação das atividades.	Procura de ajuda.	Aplicação da tarefa. Mudança ou renegociação da tarefa.

Etapa 5 Avaliação final	Julgamentos e mudanças de julgamento.	e de	Reações comportamentais.	Avaliação da tarefa e do contexto.
----------------------------	---------------------------------------	------	--------------------------	------------------------------------

Quadro 4 - Sistematização do trabalho do Pibid/Humanidades II - Projeto Interdisciplinar  
Fonte: Cadernos de controle do Pibid/Humanidades II, 2010; 2011; 2012; 2013

É possível observar a partir da descrição da organização do trabalho, que em cada etapa do desenvolvimento do projeto, existe um ciclo que envolve o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho. Para Zimmerman (2000; 2002; 2013) a aprendizagem autorregulada se desenrola segundo três fases cíclicas – fase prévia de antecipação; fase de execução e fase da autorreflexão – e em cada uma delas processos cognitivos específicos são ativados pelo indivíduo que está aprendendo (SCHUNK & ZIMMERMAN, 2003; ZIMMERMAN, 1998, 2002; ZIMMERMAN & SCHUNK, 2004).

Entende-se que a forma de organização do projeto nessa escola base, faz referência ao processo cíclico de Zimmerman, pois em cada etapa de estudo e preparação do trabalho as fases apresentam essa dinâmica. Como forma de compreender melhor a sistemática descrita anteriormente, tanto sobre o trabalho do Pibid como dos processos autorregulatórios nos estudos de Zimmerman, apresenta-se o modelo de Rosário (2004; 2007). É importante ressaltar que este autor não apresenta um novo modelo cíclico da aprendizagem autorregulada, mas representa o modelo de Zimmerman, a partir de outra forma gráfica e, ao fazê-lo, denomina-o de PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação).



Figura 4 – PLEA  
Fonte: ROSÁRIO, 2007, p. 23.

Para Veiga Simão, Caetano e Flores (2005) as transformações espaciais e temporais contribuem para novos entendimentos e novos modos de representar o

próprio processo de mudança. Essas transformações e descontinuidades constituem um processo importante de melhorias qualitativas para a aprendizagem. Para as autoras essas mudanças constituem um processo que é, ao mesmo tempo, um produto e o resultado de um processo de aprendizagem que leva a novas formas de pensar e de entender a prática (VEIGA SIMÃO, CAETANO, FLORES, 2005.).

A sistematização da organização do projeto do Pibid/Humanidades II, na escola base referida, vai ao encontro desse tipo de trabalho que quebra com os padrões estabelecidos de aulas e busca atender as necessidades do contexto escolar, propondo mudanças relacionadas aos fatores de interação, pessoais e contextuais, envolvendo os professores formadores e os pibidianos. Veiga Simão, Caetano e Flores (2005) entendem a mudança como um processo complexo, interativo e multidimensional, intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais; que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas.

Existe, segundo Arroyo (2007), uma necessidade de repensar a formação docente, já que os atuais modelos são idealizados e desconsideram a prática concreta dos professores e suas condições de trabalho. Para o autor, as instituições formadoras devem incorporar ao discurso e às práticas formativas de ensino superior uma nova epistemologia na formação de professores, mantendo uma relação próxima com as escolas e com as situações concretas de trabalho docente, estabelecendo um diálogo estreito com a realidade. O grande desafio dos sistemas educativos deve estar centrado em promover um ensino contextualizado em processos de aprendizagem que preparem os alunos para os diversos conflitos da vida e que os ensine a questionar e não só dar respostas pré-definidas (ROSÁRIO *et al*, 2008).

De um modo geral, a tradição escolar está centrada em uma organização curricular que privilegia o ensino de longas listas de conteúdos. Os professores, por sua vez, para "vencerem" (grifo meu) as metas, acabam trabalhando com conceitos fragmentados, descontextualizados e desarticulados das questões históricas. A falta de sistematização acaba privilegiando o ensino feito por meio de exercícios repetitivos que geram apenas a memorização de fórmulas, nomes e datas, tornando o ensino sem sentido e pouco contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Para tentar alterar essa realidade, a nova epistemologia para a formação de professores, almejada por Arroyo (2007) e defendida por Veiga Simão, Caetano e Flores (2005) pode estar representada no Projeto Institucional (PI) do Pibid/Humanidades II<sup>12</sup>, do qual fazem parte, hoje, todas as licenciaturas. No documento, encontra-se expressa a intenção de um currículo com foco na articulação entre a sistematização teórica e o 'saber fazer', contemplando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/HUMANIDADES II/UFPEL, 2009):

Apresenta, como novidade, a proposta de uma estreita relação com a reflexão sobre a prática. Também se orienta, metodologicamente, pela ênfase na didática específica (contextualização), por relações com os currículos da educação básica e com as pesquisas nessa área. Na coerência desejada entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (simetria invertida) incluiu-se a concepção construtivista da aprendizagem, focada na superação de situações-problema, no desenvolvimento de projetos e na interação (interdisciplinaridade) entre os diversos conhecimentos

Percebe-se que existe uma intencionalidade de proporcionar aos participantes do Pibid uma experiência voltada para a escola e seu contexto como o centro do trabalho. Ao contemplar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, entende-se que a proposição busca estudar o espaço e suas diversas relações para compreender como e por que é de um determinado jeito; a partir dessa compreensão criar mecanismos para produzir mudanças, respeitando a história e qualificando o meio; e, por fim, promover a formação ou mudança de atitudes e valores em relação à informação recebida, respeitando a sua realidade e a vivência do ser com o mundo que o rodeia. Essas três variáveis buscam operacionalizar mudanças nos sujeitos envolvidos e no espaço escolar que os cerca, por meio do investimento em pesquisas em sala de aula que tem a avaliação continuada e processual de todos os envolvidos no trabalho como um instrumento para produzir transformações para qualificar a aprendizagem dos futuros professores: (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/HUMANIDADES II/UFPEI, 2009):

---

<sup>12</sup>O Pibid/UFPEl começou o trabalho com o grupo das Ciências e Matemática. Logo em seguida, foi lançado edital para a constituição do Pibid/Humanidades do qual, posteriormente, a Licenciatura de Educação Física passou a ser integrante. É importante destacar que, tanto o Pibid das Ciências e Matemática quanto o Pibid/Humanidades, trabalhavam a partir do mesmo PI, embora suas ações interdisciplinares fossem distintas, sem colaborações entre esses grupos. Em 2014, foram destituídos os grupos e transformados em um único grupo interdisciplinar, reunindo as licenciaturas dos dois. Os outros grupos não serão mencionados, neste trabalho, pelo fato da experiência desta pesquisadora estar centrada no Pibid/Humanidades, especialmente, no Pibid/Letras.

Destaca-se ainda uma proposta de prática de pesquisa em sala de aula, principalmente para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, dos conteúdos da educação básica e do favorecimento de uma interpretação autônoma da realidade na qual o professor irá exercer a sua atividade. Propõe-se também uma avaliação continuada e processual, orientada para a análise das aprendizagens dos futuros professores, além do desenvolvimento das ações formativas voltadas para um enfoque diferenciado.

Compreende-se que, apesar da alta complexidade que exige o ato de ensinar, através do planejamento, da colaboração e do trabalho em grupo, pode-se alcançar êxito em ações voltadas para a formação docente. Os conceitos sobre a autorregulação da aprendizagem, embora não tenham sido abordados com os pibidianos, são trabalhados implicitamente ao longo do desenvolvimento e organização do projeto, fator de grande relevância que não pode ser desconsiderado na formação e na aprendizagem dos pibidianos. Ainda é comum os professores buscarem em cursos de formação fórmulas ou guias que lhes ajudem a aprender a ensinar e mostrem-se resistentes a alternativas que exigem iniciativa e criatividade. Esse padrão é rompido com o Pibid que requer uma organização de trabalho diferente, colaborativa e contextualizada.

Flores e Veiga Simão (2009, p. 19) alertam para o risco de

formadores de professores oferecerem 'fotografias instantâneas' para a prática a partir de sua própria experiência, pois sem grande assistência, orientação e apoio podem tornar-se a única forma de atividade de ensino para os futuros professores.

Com a proposição de trabalho no Pibid, esses padrões e busca por modelos são quebrados, pois não existe fórmula pronta já que cada escola tem uma realidade e uma necessidade de trabalho específica. No caso da escola base desta pesquisa, o Pibid realizou atividades voltadas para a temática geral dos Direitos Humanos. O grupo de pibidianos optou por esse tema por entender que a escola é um ambiente de humanização e de formação de cidadãos e, por isso, deve ser um espaço de desenvolvimento da alteridade e das relações de respeito, portanto, não pode ser permissiva com o preconceito, com a discriminação, com a violência, com a naturalização desses atos (FILHO & SCHIO, 2013).

A partir dessa ideia, as oficinas tanto interdisciplinares quanto disciplinares, passaram a ser elaboradas pelos bolsistas, juntamente com os coordenadores e supervisores a partir de tópicos específicos que contemplaram as diversas

problemáticas verificadas no âmbito da escola e que estavam relacionadas aos direitos humanos. Por esse tema abranger um leque grande de assuntos, foram escolhidos tópicos específicos. São eles a diversidade humana e cultural, o direito à memória dos grupos oprimidos, *bullyin*, o patrimônio escolar e a liberdade de expressão, todos identificados com o tema Direitos Humanos (FILHO & SCHIO, 2013)

Para melhor entendimento sobre os processos autorregulatórios nos trabalhos, serão mencionadas apenas quatro oficinas em que o grupo de Letras trabalhou de forma mais efetiva, três delas de grupo interdisciplinar - Oficinas de Sociolinguística, Análise de Discursos Midiáticos e Concursos de Textos -, todas relacionadas ao tópico Direito à Memória dos Grupos Oprimidos e uma de cunho disciplinar, relacionada diretamente ao ensino de produção de textos dissertativos, direcionados para a redação do Enem. Não serão mencionadas as ações específicas de outras áreas, por ser o curso de Letras o foco de interesse para as observações e análises. O Subprojeto da área, alinhado com o Projeto Institucional, traz pontuado o foco de trabalho e as ações específicas que devem responder

[...] às necessidades reais e atuais das escolas no conteúdo de Português e Literatura, por isso não é possível determinar com precisão quais serão as atividades e os assuntos abordados. Contudo, projeta-se realizar estratégias e atividades que desenvolvam a capacidade comunicativa (lendo, falando e escrevendo) dos envolvidos no projeto, tendo sempre o texto (de modo mais amplo, o gênero textual) como objeto de estudo, em conformidade com as orientações sugeridas pelos PCNs de Língua Portuguesa (SUBPROJETO LETRAS, 2009).

Nota-se, no excerto do documento da área, a intenção de realizar atividades que obedeçam ao contexto das escolas base e oportunizem aos participantes o trabalho com textos. Entende-se que a escolha desse item se dá em razão de o texto ser “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (FÁVERO; KOCH 1994, p. 25). Para Marcuschi, “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI 2008, p. 79) que vão além dos limites do funcionamento das regras fixas, pois também considera as relações existentes entre os indivíduos. Nesse caso, a definição de texto não está relacionada unicamente aos

elementos linguísticos formais, que se consolidam de forma estável e invariável, mas também a relação com o outro com quem nos comunicamos e ao contexto.

Esse conteúdo se presta aos objetivos do programa, pois oportuniza que por meio dele sejam abordados variados aspectos lingüísticos e os mais variados assuntos.

Ao observar a figura 5, é possível visualizar e compreender como foi sintetizada uma parte do trabalho interdisciplinar do Pibid/Humanidades II, desenvolvido entre os anos de 2010 e 2012, na escola base onde esta pesquisadora atuou como supervisora do projeto.

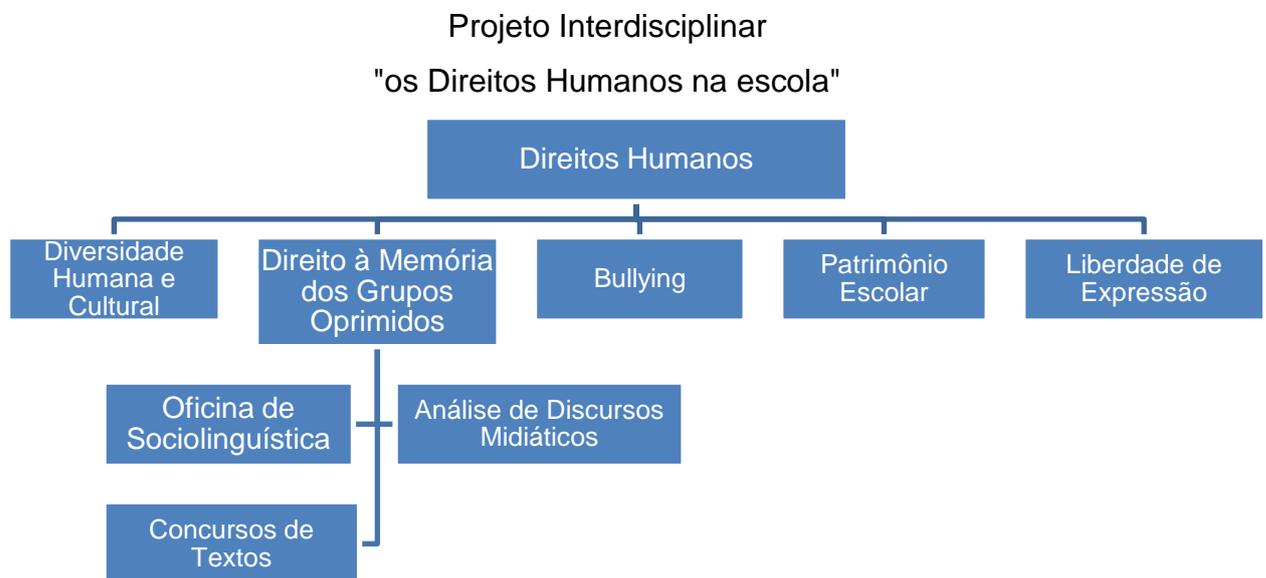


Figura 5: Projeto Interdisciplinar "os Direitos Humanos na escola"  
Fonte: FILHO & SCHIO, 2013.

A quarta e última oficina mencionada anteriormente e do grupo disciplinar, será a única descrita a fim de melhor apresentar a organização do trabalho de área. Na verdade, trata-se de um conjunto de sete oficinas que abordaram o desenvolvimento textual e seus elementos, mas os assuntos discutidos estavam todos relacionados com a temática do grupo interdisciplinar. A seguir estão a ordem, o conteúdo desenvolvido e a proposta de tema das redações:

- 1ª Oficina: Introdução sobre a redação do Enem. Tema: Vaidade x Saúde;
- 2ª Oficina: Tema e delimitação do tema. Tema: Protestos no Brasil;
- 3ª Oficina: Escolha dos argumentos. Tema: Limites do Consumo;

- 4ª Oficina: Parágrafo - tópico frasal, estrutura, tipos de desenvolvimento de parágrafo. Tema: Tráfico Humano;
- 5ª Oficina: Estrutura da redação (introdução). Tema: Relação Homoafetiva;
- 6ª Oficina: Estrutura da redação (desenvolvimento). Tema: Maioridade Penal e, por fim,
- 7ª Oficina: Estrutura da redação (conclusão). Tema: Tecnologias na Educação.

A figura 6 traz a sistematização do trabalho realizado na área de Letras na escola base onde atuava esta pesquisadora.



Figura 6 Sistematização do trabalho na área de Letras.  
Fonte: SCHIO & FILHO, 2013.

Não será mencionado o passo a passo feito na aplicação das oficinas para os alunos da escola base, especificamente, mas a organização geral do trabalho, realizado junto da coordenadora e das supervisoras de área (Letras). Para a preparação das oficinas foi feito um planejamento sobre a teoria e os recursos que poderiam ser utilizados, observando, a partir do diagnóstico inicial, a contextualização, as dificuldades encontradas e a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.

Depois dos estudos teóricos e discussões para aprofundamento dos conceitos que deveriam ser trabalhados, o grupo de bolsistas reuniu material teórico e passou ao planejamento de atividades que oportunizassem a aprendizagem dos alunos com relação aos conteúdos da redação. Após essa etapa, as seis bolsistas da escola base, juntamente com a supervisora da área, estudaram e avaliaram o material elaborado, aplicaram ao pequeno grupo para o possível aperfeiçoamento

das questões. Em seguida, com a autorização da coordenadora de área e dos coordenadores de escola, as oficinas foram previamente agendadas para serem aplicadas às turmas, obedecendo a um calendário organizado a partir de todas as atividades do Projeto Interdisciplinar. Logo após a aplicação de cada uma das sete oficinas, as pibidianas reuniam-se com a supervisora da escola, para nova etapa de trabalho. As redações deveriam ser devidamente corrigidas e devolvidas aos alunos das turmas participantes do projeto. Novo estudo foi necessário, pois as bolsistas alegaram não saber como proceder nessa etapa, pois nunca haviam trabalhado com a preparação de material para redação e não sabiam como realizar a correção da tarefa. As pibidianas, juntamente com a supervisora, voltaram a nova etapa de trabalho, começando por estudar os processos de correção de redações, depois para idealização e montagem de uma grade de correção, obedecendo aos critérios de correção do Enem, criando justificativas pautadas no referencial e na teoria da produção de textos, para apresentar aos alunos os aspectos destacados e que deveriam ser melhorados em seus textos. Após a correção dos textos dos alunos, as pibidianas realizaram uma avaliação sobre essa etapa, apontando os aspectos positivos e negativos sobre o trabalho.

É importante destacar um elemento que contribuiu para a realização desse trabalho: a motivação das pibidianas para superar um desafio, nesse caso, compreender o processo de correção de textos, de forma que o princípio seja consciente e venha a promover a aprendizagem dos alunos. Segundo Sá (2004, p.57), "a motivação é essencialmente uma função do grau em que as pessoas têm consciência de si mesmas enquanto agentes ativos na construção dos seus pensamentos, crenças, objetivos, expectativas e atribuições." Para a autora, ter consciência de si mesmo e de suas capacidades ou limitações, é o que determina a formulação de objetivos, as intenções e as crenças que estão implícitas às decisões e ao desempenho autorregulado (SÁ, 2004). A vontade de superar um desafio importante para exercer a profissão, (entender o princípio da correção de texto, baseada em objetivos específicos) impulsionou o trabalho e o desejo das bolsistas para realizar essa etapa que, em geral, por desconhecimento dos professores ou falta de tempo, acabam por realizar correções que privilegiam os aspectos ortográficos e gramaticais gerais do texto, atribuindo uma nota ampla, sem muita consciência dos processos que estão imbricados no todo desse trabalho.

Tanto no trabalho interdisciplinar como no disciplinar a organização do projeto obedeceu a etapas de diagnóstico dos problemas, estudos teóricos, planejamento das atividades, execução do trabalho e avaliação. Essas etapas estavam relacionadas, diretamente, a solucionar problemas que deveriam levar em conta o perfil dos alunos, suas dificuldades de aprendizagem e o contexto no qual estavam inseridos. Percebe-se a vontade dos pibidianos de aprender e vencer obstáculos dentro de suas áreas e para melhorar a escola em seus aspectos gerais, por terem se envolvido de tal forma que passaram a se sentir parte e responsáveis por ela. No quadro 5, adaptado por esta pesquisadora, está sintetizada a organização do trabalho no Pibid/Humanidades II - Letras e alguns dos fatores que foram considerados importantes para o projeto, após o diagnóstico realizado na escola. Conforme foi mencionado anteriormente, esses elementos constam nos registros do Pibid, em cadernos de controle, mantidos na escola base, e que eram feitos pelos supervisores, a cada encontro com o grupo geral de pibidianos. A sistematização desses elementos foi feita por esta pesquisadora.

Quadro 5 - Sistematização do trabalho do Pibid/Humanidades II - Projeto de área - Letras

Etapas da organização do trabalho	Fatores levados em conta para a organização do trabalho no Pibid		
	Perfil dos alunos	Dificuldades	Contexto
Etapa 1 Diagnóstico	Análise dos interesses e comportamento das turmas onde seriam aplicadas as oficinas.	Desconhecimento dos processos de produção de texto. Falta de embasamento teórico.	Percepções do contexto.
Etapa 2 Estudos teóricos	Direito à Memória dos Oprimidos.	Estudos sobre Gêneros Textuais.	Atitudes agressivas e não aceitação do outro como ser diferente e único. Resistência à produção escrita.
Etapa 3 Planejamento das atividades	Estabelecimento de objetivos e metas a serem atingidos com as turmas.	Percepção de dificuldades para realização da tarefa e aceitação do outro.	Entendimento da tarefa.
Etapa 4 Execução das oficinas	Aplicação dos trabalhos e adaptação das atividades.	Procura de ajuda.	Aplicação da tarefa. Mudança ou renegociação da tarefa.
Etapa 5 Avaliação final	Julgamentos e mudanças de julgamento.	Reações comportamentais.	Avaliação da tarefa e do contexto.

Quadro 5 - Sistematização do trabalho do Pibid - Letras

Fonte: Cadernos de controle do Pibid/Humanidades II, 2011; 2012; 2013.

Após essa descrição do trabalho no Pibid no quadro 5 (p. 82), é possível apresentar os dados que foram analisados nesta investigação a partir de três categorias: a) Planejando a ação futura - Antecipação, b) Realização do que foi planejado - Execução, c) Reflexão: o pensar sobre a própria atuação -Autorreflexão. Desta última emergiu a subcategoria Tomada de Consciência. Enfatiza-se que a análise se dá, embasada nos processos autorregulatórios, segundo os modelos de Zimmerman (2000; 2002; 2013) e de Pintrich (2000, 2004), e estão relacionadas às ações desenvolvidas pelas bolsistas. É importante retomar a ideia de que o grupo de área, na escola base, era constituído de seis pibidianas da área de Letras, mas os sujeitos desta pesquisa são apenas três participantes, selecionadas de acordo com as características que já foram mencionadas no item que compõe a metodologia e foi intitulado *Os sujeitos da pesquisa*.

Como o objetivo geral desta pesquisa foi investigar se as ações realizadas em sala de aula, pelas egressas do curso de Letras e participantes do Pibid, revelam aprendizagens e uma atuação autônoma que tem como prática e base teórica os pressupostos da autorregulação da aprendizagem é importante lembrar que, segundo Veiga Simão (2002; 2004; 2006; 2007; 2008); Lopes da Silva (2004); Zimmerman (1998; 2002; 2013); Rosário (2004); Frison (2006; 2007), trata-se de um processo pessoal interno e consciente que oportuniza aos sujeitos criar metas e desenvolver estratégias para alcançar a aprendizagem.

Entende-se que esse processo não acontece de forma rápida e em períodos curtos de trabalho. No caso das pibidianas, participantes desta pesquisa, pode-se dizer que, para que algum tipo de competência autorregulatória fosse desenvolvida, levou-se em conta o tempo (de um a três anos) que cada uma revelou ter permanecido no projeto, o grau de envolvimento (em atividades e tarefas que exigiram definição de metas e objetivos, foco, motivação para conhecer e aprender conceitos diferentes da sua área de origem e vontade de ensinar) e os modelos de formadores com os quais as bolsistas se identificaram e, de alguma forma, ajudaram a constituir a figura profissional na qual se reconhecem.

O modelo vigente de profissional, ainda muito presente nas escolas de educação básica, segundo Alarcão (2011), é aquele que reproduz conteúdos pré-estabelecidos, distanciando-se de um papel ativo, no qual possa atuar como sujeito social e profissional, criando, estruturando, dinamizando e estimulando situações de

aprendizagem e autoconfiança para os alunos desenvolverem suas capacidades individuais para aprender. Entende-se que o Pibid trabalha em direção a dar um rumo diferente para formação de professores, conforme é mencionado pelas pibidianas nas entrevistas. Os propósitos explicitados no Programa Geral, no Projeto Institucional e no Subprojeto da área de Letras apontam para a intencionalidade de criar ações que oportunizem aos bolsistas experiências voltadas para um trabalho construído no coletivo. Esse intento, de alguma forma, tem por objetivo estimular situações de aprendizagem para professores e pibidianos, permitindo que se tornem ativos no contexto da sala de aula.

Flores e Veiga Simão (2009) também entendem que o ser docente deve ser construído dentro das instituições de ensino, a partir de um conjunto de fatores relacionados ao cotidiano dos professores. Percebe-se, nesta investigação, que o trabalho sistemático, envolvendo o planejamento e a avaliação constante das ações realizadas no projeto, contribuiu para as pibidianas introjetarem elementos importantes ao seu fazer profissional e tais elementos, por constituírem as fases (Antecipação, Execução e Autorreflexão) dos processos autorregulatórios, ajudaram as jovens professoras a autorregular suas aprendizagens e a organização do seu trabalho. Essa constatação é possível, devido ao relato das pesquisadas nas narrativas e nas entrevistas. Segundo as pibidianas, a experiência no Pibid fez com que criassem determinada rotina de organização de trabalho e reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e o fazer pedagógico. Quando questionadas pela pesquisadora, sobre esse fato ser um processo aprendido na graduação, as pesquisadas compararam o seu trabalho com o de outros colegas que não passaram pelo Pibid e as dificuldades que estes encontraram, ao longo do estágio, para organizar o trabalho e, principalmente, pensar na aprendizagem dos alunos.

Para melhor compreender esse processo, passa-se a análise das categorias e da subcategoria que compõem esta investigação. A figura 7 (p.85) organizada por esta pesquisadora, a partir dos modelos de Zimmerman (2002; 2002; 2013) e de Pintrich (2000; 2004), apresenta as fases, os subprocessos bem como as dimensões, elementos necessários para o entendimento da autorregulação da aprendizagem. É importante dizer que o sujeito aparece como agente do processo autorregulatório e tem domínio sobre o ambiente de aprendizagem (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004).

Os elementos que aqui constam foram agrupados de forma a proporcionar uma visão global da variedade de componentes que envolvem a autorregulação da aprendizagem. Dessa forma, torna-se inviável tratar das particularidades de cada um, pois são ricos em detalhes e informações de tal forma que um elemento apenas proporcionaria um estudo pormenorizado para tratar de suas especificidades. Por esta pesquisa ser vinculada ao curso de mestrado, justifica-se que o tempo é insuficiente para tratar com qualidade do processo como um todo. Por essa razão, apenas os elementos que compõem as fases da autorregulação da aprendizagem (Antecipação, Execução e Autorreflexão) foram previamente determinados como categoria de análise desta pesquisa.

Fases (processos), subprocessos e dimensões da Autorregulação da Aprendizagem

Fases cíclicas e subprocessos da ARA	Áreas/Dimensões da ARA			
	Cognição	Motivação	Comportamento	Contexto
<b>Fase 1</b> <b>Antecipação</b> Análise da tarefa Crenças de automotivação/valor.	Estabelecimento de metas.  Ativação de conhecimento prévio relevante.  Ativação de conhecimento metacognitivo. Planejamento estratégico.	Adoção de orientação a meta.  Crenças de autoeficácia.  Ativação das crenças de valor da tarefa.  Ativação de interesse pessoal na tarefa.  Afetos/emoções.	Planejamento do tempo e do esforço.  Orientação às metas.	Percepções da tarefa. Percepções do contexto.
<b>Fase 2</b> <b>Execução</b> Autocontrole Auto-observação.	Consciência metacognitiva e auto-observação da cognição. Seleção e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem. Procura por ajuda.	Consciência e monitorização da motivação. Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação.	Consciência e monitorização do esforço, uso do tempo, necessidade de ajuda. Auto-observação do comportamento. Fortalecimento ou enfraquecimento do esforço.	Monitorização das condições da tarefa e contextuais. Alterações nos requisitos da tarefa. Alterações no contexto.
<b>Fase 3</b> <b>Autorreflexão</b> Autojulgamento Autorreação	Julgamentos cognitivos.  Atribuição causal.	Reações afetivas: autossatisfação. Adaptativa/defensiva.  Atribuições.	Alteração de comportamento: persistir, abandonar.  Busca de ajuda.	Avaliação da tarefa e do contexto.

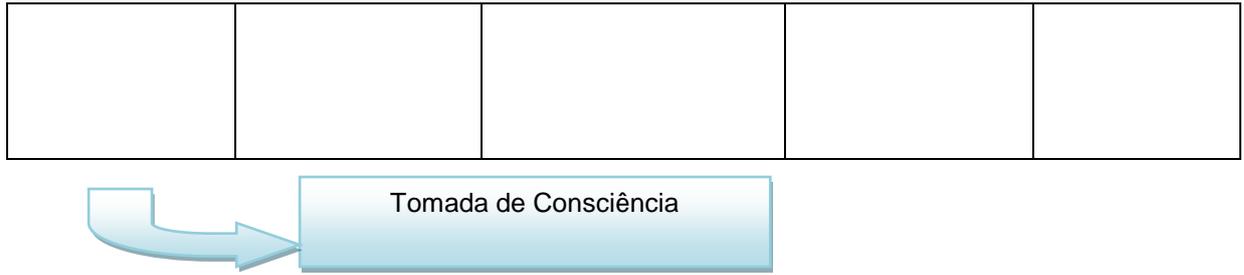


Figura 7: Fases, subprocessos e dimensões da Aprendizagem Autorregulada.  
Fonte: Adaptado de ZIMMERMAN, 2000; 2002; 2013; PINTRICH, 2000, 2004.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 6.1 As fases da autorregulação da aprendizagem

Como já foi mencionado anteriormente, a autorregulação da aprendizagem é definida por Zimmerman (2000; 2002; 2013) como “o processo autodiretivo através do qual os aprendentes transformam as suas habilidades mentais em competências acadêmicas” (2002, p. 65). A partir dessa definição entende-se que estudantes autorregulados são indivíduos ativos e que dedicam seus esforços para aprender e estimular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos direcionando-os para atingir objetivos (ZIMMERMAN, 2002). Dependendo da forma como os alunos conseguem usar os seus processos pessoais para regular estrategicamente o seu comportamento e o ambiente de aprendizagem que os rodeia, pode-se dizer que os estudantes se encontram em menor ou maior grau de autorregulação (ZIMMERMAN, 2002).

A teoria sociocognitiva de Bandura (2008), que é a base teórica para a apresentação do modelo de Zimmerman (2000, 2002, 2013), entende que o homem é um ser capaz de se antecipar aos problemas, trabalhando em função de que eles não aconteçam. Trata-se, portanto, de alguém que é agente da sua própria história e não um mero espectador.

Destaca-se que a organização de trabalho no Pibid, é voltada para uma sistematização de atividades nas quais o bolsista deve ter iniciativa. É necessário pensar nos problemas da escola, detectados a partir do diagnóstico, e antever possibilidades para solucioná-los.

Para Polydoro & Azzi (2008) a capacidade de autorregulação é a principal característica do homem na teoria social cognitiva. As referidas autoras acreditam que, para conseguir sobreviver e se manter bem sucedido em um mundo complexo, o homem precisa sentir-se capaz para realizar ações, antever possíveis eventos e calcular seus cursos de ação, estar atento às oportunidades e regular seu comportamento.

Para Zimmerman (2000; 2002; 2013) a aprendizagem autorregulada é um processo multidimensional, que abrange componentes pessoais (cognitivos e emocionais), comportamentais e contextuais (ZIMMERMAN, 1998). Por tratar-se de um processo aberto, exige do aprendente uma atividade cíclica que se desenrola segundo três fases – prévia de antecipação; execução e da autorreflexão – e em cada uma delas processos cognitivos específicos são ativados pelo indivíduo que está aprendendo (SCHUNK & ZIMMERMAN, 2003; ZIMMERMAN, 1998, 2002; ZIMMERMAN & SCHUNK, 2004).

Esse processo cíclico e aberto, identificado no Pibid, já foi descrito anteriormente com a apresentação das oficinas interdisciplinares e disciplinares. Retoma-se como exemplo a primeira etapa do trabalho que trata do diagnóstico e dos estudos teóricos feitos com o propósito de criar atividades que pudessem ajudar a melhorar determinados aspectos da escola base. A atividade de diagnóstico, estudos teóricos e a avaliação do que seria realmente importante para o trabalho da escola, já consta como um ciclo menor dentro de um ciclo maior. Retomando a figura 4 (p.66) na qual Rosário (2007) representa o modelo de Zimmerman (2002; 2013), apresentada, neste estudo, na figura 1(p.27), pode-se ter a seguinte leitura do Pibid, na figura 8, adaptada por esta pesquisadora:



Figura 8: Organização do trabalho do Pibid, a partir da representação de Rosário (2007).

É possível dizer que o trabalho começa, propriamente, por uma avaliação inicial (diagnóstico da escola). Se considerarmos a primeira reunião realizada com coordenadores, supervisores e todos os bolsistas da escola, pode-se dizer que é

nesse momento que acontece o primeiro planejamento, quando serão feitas as primeiras explicações sobre o projeto e é mencionado o diagnóstico como ferramenta para observar as questões da escola. Passa-se, então, pelo planejamento (escolha do tema do projeto, busca de textos com a temática sobre Direitos Humanos, discussões sobre o assunto) e vai para a execução (montagem do projeto).

Conforme mencionado anteriormente, trata-se de um processo cíclico, aberto e que não obedece a uma hierarquia assim como também é discutido por Pintrich (2000; 2004). Pode-se dizer que depois da execução do projeto, realizou-se nova avaliação para observar possíveis melhorias e passou-se por um novo planejamento e, assim, sucessivamente. Uma nova leitura poderia ser feita e teríamos um novo desenho da organização do trabalho, pensado a partir da seguinte ordem: 1º planejamento - reunião inicial, avaliação - diagnóstico, planejamento- estudos teóricos, execução - montagem do projeto e das atividades, avaliação da parte inicial. Nessa sistemática poderíamos criar várias espirais mostrando um trabalho que vai tomando forma a partir de uma série de ações planejadas, executadas, avaliadas e, assim, sucessivamente. O que o difere de outras organizações de trabalho é a questão da consciência que o grupo tem de desenvolver para a organização das ações, que devem ser pensadas a partir de um contexto, com um público específico, mas que se divide em grupos diversos por suas particularidades.

O modelo teórico apresentado por Pintrich (2000; 2004) traz a autorregulação da aprendizagem em um processo de quatro fases distintas, interativas e que não obedecem a uma ordem linear ou hierárquica. Trata-se das fases de antecipação, planejamento e ativação da autorregulação; fase da monitorização da autorregulação; fase do controle da autorregulação; e fase da reação e reflexão da autorregulação. O autor destaca que cada uma dessas fases pode desenvolver-se em quatro áreas diferentes de autorregulação e de forma simultânea: são as áreas da cognição, motivação, comportamento e contexto.

Essas áreas são importantes para o entendimento dos processos autorregulatórios e da organização do trabalho do Pibid. Pode-se observar, a partir das descrições das atividades, que as áreas motivação, comportamento e contexto aparecem expressivamente representadas, conforme algumas características destacadas nos diagnósticos realizados na escola. As expressões análise dos

interesses e comportamento da turma, reações de comportamento, percepções do contexto, avaliação da tarefa e do contexto, percepção de dificuldades para realização da tarefa, procura de ajuda, também são questões que no processo de trabalho do Pibid, são destacados como importantes pelas entrevistadas. Abaixo, a reprodução da fala da Pibidiana 2 destaca a importância da formação do Pibid, para ajudá-la a entender e pensar no aluno, levando em consideração suas dificuldades e o contexto no qual está inserido:

P 2: Eu penso que o Pibid me fez pensar o quão nós temos que ser cuidadosos na hora de avaliar um aluno. Como cada um tem uma especificidade e como, dependendo da atividade que tu propõe pra ele, tu podes favorecer ou não. Então, tentar pensar que, na hora de elaborar uma atividade, eu tenho que pensar, sim, que nem sempre os alunos vão responder da mesma forma. Quando tu pensas uma atividade diferente, tu já arma esse gancho de mais alunos poderem te responder (ENTREVISTA, PIBIDIANA 2<sup>13</sup>).

Veiga Simão (2005) destaca a importância da participação dos professores em pesquisas intervenção e projetos de formação nos quais possam se envolver diretamente com os processos de aprendizagem dos alunos e entender esses processos de forma a tomarem consciência do seu papel de agentes de transformação. É importante pensarem de forma a sistematizar os componentes dessas mudanças e a refletirem sobre elas, avaliando-as e propondo novas transformações.

A seguir estão as discussões sobre as categorias e uma subcategoria que emergiu dos dados coletados. Nesse subcapítulo, apresenta-se a aproximação percebida entre a organização do Pibid e o construto da autorregulação da aprendizagem, bem como as aprendizagens construídas pelas pesquisadas, egressas do curso de Letras e participantes do Pibid/Humanidades II.

#### 6.1.1: Projetando a ação futura - Antecipação - Fase 1:

Esta primeira categoria trata da fase de antecipação que é anterior ao processo de aprendizagem e envolve o planejamento estratégico, a análise da tarefa a ser realizada, a motivação pessoal e o ambiente de aprendizagem (ZIMMERMAN,

---

<sup>13</sup> Nos excertos das narrativas e entrevistas, apresentados ao longo da análise, foram mantidas as falas originais das entrevistadas, salvo alguns casos, nos quais a audição ficou entrecortada por outras falas.

2002; 2013). É nessa etapa que o estudante deve estabelecer metas e objetivos possíveis para alcançar o que deseja. Esse recurso é considerado um dos processos mais importantes que caracterizam o estudante autorregulado, pois ao reconhecer e ter um ponto de referência, a escolha de determinados propósitos, ajuda a avaliar a eficiência de suas ações enquanto aprende (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). As crenças de automotivação que antecedem o esforço empregado para aprender, também são consideradas importantes nessa etapa, pois são elas que direcionam a ação que conduz para a aprendizagem. Destacam-se as quatro variáveis importantes desse elemento e que estão relacionadas à realização da tarefa: Expectativas de autoeficácia, expectativas de resultado, interesse e o valor da tarefa e orientação às metas (ZIMMERMAN, 2013).

Inicialmente, a organização do trabalho do Pibid tem como princípio apontar, a partir de um diagnóstico inicial da escola, os problemas mais urgentes e, ao apontá-los, estabelecer pontos de discussão, que devem estar embasados em referencial teórico pertinente. Dentro desse primeiro momento, pode-se dizer que já houve um planejamento inicial, pois ao selecionar o referencial teórico, a partir do diagnóstico, já foram estabelecidos os objetivos para o primeiro momento do trabalho. O relato das três pibidianas, tanto nas narrativas quanto nas entrevistas, enfatiza o trabalho exaustivo de leituras e discussões para só depois ter um planejamento prático. As pesquisadas mencionaram que, inicialmente, sentiram-se cansadas com a leitura de tantos textos, mas depois perceberam o quanto isso contribuiu para o planejamento das atividades inter e disciplinares.

As expectativas de autoeficácia são os sentimentos que o aprendiz expressa sobre a sua capacidade para realizar uma tarefa (Bandura, 2008). Estudantes confiantes acreditam nas suas capacidades, tendem a motivar-se e investir seus esforços para a realização das mesmas. No entanto, quando não confiam nas suas capacidades, sentem-se desmotivados para investir na aprendizagem (AZZI; POLYDORO, 2010). No caso das pesquisadas, entende-se que apesar do cansaço, sentiam-se motivadas a continuar porque desejavam alcançar uma nova etapa (o trabalho prático) que acreditavam ser indispensável para sua formação. A Pibidiana 3 mencionou que tinha muitas dúvidas quanto à profissão, que não tinha certeza se seria uma boa professora, mas que ao vivenciar o trabalho no Pibid, não teve mais dúvidas quanto a sua escolha.

P3: Quando eu optei por Letras, eu sabia que eu iria trabalhar com alunos maiores. E aí, eu não tinha... Se eu chego lá no meu estágio, eu tô dando aula pro final do Fundamental, Fun II, ou dando aula pro Médio. E eu: "Meu Deus, o que que eu tô fazendo aqui?" Então, o Pibid me ajudou bastante nisso porque eu fui, eu tive contato bem cedo com turmas de Médio. Antes de terminar o meu curso, com turmas do Fund II, e eu vi que eu tava no caminho certo.

Pode-se perceber que elementos como o planejamento estratégico, a análise da tarefa a ser realizada, a motivação pessoal e o ambiente de aprendizagem aparecem evidentes no trabalho. A falta de motivação que em princípio parece afetar as pibidianas por se sentirem cansadas em razão da grande demanda de textos para ler, logo é superada, pois conforme relato das três pesquisadas existia a expectativa de resultados com relação ao trabalho prático de sala de aula, fator que as motivava a continuar.

As expectativas de resultado, segundo Bandura (1994) são as crenças que os estudantes têm sobre o êxito que pode ser alcançado em uma tarefa. Em teoria, quanto mais o aprendiz demonstra altas expectativas com relação aos resultados de uma tarefa, mais esse estudante pode motivar-se para realizá-la. Isso pode contribuir para a busca e seleção de estratégias necessárias durante o processo de aprendizagem da tarefa. Estudantes com baixas expectativas têm tendência a não se esforçarem para a realização da aprendizagem. Diversos estudos demonstram igualmente que objetivos explícitos e desafiadores aumentam e favorecem a motivação (BANDURA, 1994).

A crença de que seriam professoras mais qualificadas para atuar em sala de aula e que o Pibid as ajudaria nesse sentido, é um sentimento compartilhado pelas três, embora, inicialmente, as Pibidianas 1 e 3, apresentassem uma certa desconfiança sobre o que se tratava exatamente o Pibid. Entende-se que essa expectativa da formação proporcionada pelo Pibid, ajudou-as a manterem o foco no trabalho. Pode-se dizer que nas atividades da escola, na etapa dos estudos teóricos, venceram as metas estabelecidas, apesar do cansaço.

A orientação para as metas é outra variável motivacional que pode ser entendida como a crença dos estudantes sobre os propósitos da sua aprendizagem. Esta variável estaria relacionada à seguinte pergunta: Por que devo fazer esta

tarefa? Esse aspecto está relacionado com os diferentes propósitos do porquê o aprendiz envolve-se na realização de uma tarefa (PINTRICH, 2004).

Segundo as pesquisadas, atuar no Pibid exigia persistência, pois o trabalho requeria muita responsabilidade e o cumprimento de prazos, portanto, quem estava no projeto "só por estar" (Pibidiana 3) não conseguia permanecer, devido ao alto grau de cobrança. Quem permanecia tinha interesse em aprender e de ser docente. O interesse e o valor de uma tarefa são variáveis importantes que, respectivamente, representam o significado (a tendência do aluno para considerar as atividades escolares úteis e valiosas) e a utilidade (as crenças acerca da importância, utilidade e interesse na tarefa são favoráveis) que uma determinada tarefa representa para os objetivos pessoais do estudante (PINTRICH, 2004). Parte-se da ideia que as pibidianas demonstravam interesse em participar das atividades porque compreendiam o valor que essa experiência teria para sua formação.

As pesquisadas relatam que o ato de planejar as atividades, tornou-se recorrente e compreensível com a participação no projeto. Duas delas (P2 e P3) que já atuavam nas séries iniciais do Fundamental, concomitantemente ao trabalho do Pibid, relatam que se sentiram mais confiantes e seguras em sala de aula, à medida que avançavam com os estudos teóricos e trabalhos práticos com as turmas. O planejamento, antes realizado de forma quase mecânica e sem um sentido claro, passou a ser feito em função do que observavam de suas turmas. Apenas a Pibidiana 1 mencionou não perceber diferença entre o planejamento durante a participação no Pibid e para as suas turmas.

Atribuiu-se essa questão, possivelmente, ao fato desta pesquisada ter começado a trabalhar quando já havia saído do Pibid e terminado a graduação. No entanto, a Pibidiana 1 destaca a importância que tem o planejamento no seu trabalho e quanto essa experiência ajuda-a no decorrer de suas aulas, principalmente, quando necessita modificá-las rapidamente, ao perceber que seu planejamento inicial precisa de mudança de direção, pois nem todos estão acompanhando.

P1: (...) como eu dou aula, trabalhar a cultura inglesa, trazer aspectos históricos, geográficos pra aula, pra aumentar, pra melhorar a qualidade da aula. Então, sempre que eu penso no Pibid me lembro direto da interdisciplinaridade e do trabalho com música, de fazer de uma forma diferenciada. (ENTREVISTA, PIBIDIANA 1).

Esse fato, de observar a reação dos alunos, foi atribuído pela própria pibidiana, na sua narrativa, ao trabalho do Pibid, pelo fato da pesquisada ter presenciado nas oficinas com turmas diversas a aplicação de atividades que nem sempre funcionavam, precisando mudar a dinâmica da atividade. Essa observação também é destacada pelas Pibidianas 2 e 3 que destacam a importância do planejamento:

P2: Então, tentar pensar que, na hora de elaborar uma atividade, eu tenho que pensar, sim, que nem todos os alunos vão responder da mesma forma...

P3: (...) quando a gente aplicava as oficinas, a gente sabia que nem toda turma é igual. (...) Talvez, o trabalho que eu fiz com uma turma que foi megaprodutivo com outra turma não vai ser a mesma coisa. Eu preciso de algo a mais. Cada turma tem o seu ritmo, cada turma tem o seu perfil.

Rosário (2004) destaca que na educação há sempre alguma coisa acontecendo que foge ao planejamento ou à intencionalidade. Nessas ocasiões os professores costumam sentir-se vulneráveis, o que aparece implícito no testemunho de P2 e P3. A regulação do próprio comportamento está ligada a experiência de ser responsável por suas próprias ações, por ter a iniciativa de escolher e dirigi-las. A esse estado de comportamento Sá (2004) dá o nome de autonomia. A autora embasada nas ideias de Deci e Ryan (1985) entende que:

(...) a origem da ação está no indivíduo e que, ao longo do desenvolvimento, se processa a transformação das regulações externas em autorregulações, sempre que possível. A necessidade de autonomia (ou autodeterminação) engloba a tendência das pessoas para serem agentes, sentirem-se "origem" de suas ações e terem uma voz ativa na determinação do seu próprio comportamento (Sá, 2004, p.59).

Zimmerman (1998; 2000) destaca que a fase de antecipação é o momento quando o estudante decide o que e como vai fazer em determinado momento de aprendizagem, projetando o seu futuro. Ao analisar a tarefa, o estudante analisa os recursos pessoais que devem ser empreendidos, os recursos ambientais e os objetivos que deverão ser estabelecidos para atingir a meta final (ROSÁRIO, 2002).

A seguir, a figura 9 apresenta de forma sintetizada afirmações das pesquisadas sobre a primeira etapa do Pibid. De forma geral, esses relatos estão

relacionando o trabalho realizado no projeto (Diagnóstico dos problemas da escola, estudos teóricos e planejamento das atividades práticas) com as ações das pesquisadas, atualmente, nas instituições onde trabalham.

## Sobre o planejamento ...

<p><b>Pibidiana 1</b></p> <p>Eu achei que ia ser muito mais prático, ir lá (Pibid), e fazer, e pronto. E aí, não. Teve toda a questão do planejamento e depois da escrita do projeto que para mim é bem marcante, como algo muito positivo</p>	<p><b>Pibidiana 2</b></p> <p>É claro que existem outros fatores, mas que a forma como eu abordo uma aula, a forma como eu organizo o meu plano de aula, a forma como eu organizo uma avaliação, isso colabora, efetivamente, ou não para que o aluno atinja o objetivo de aprender.</p>	<p><b>Pibidiana 3</b></p> <p>Eu não tinha nada de planejamento e não precisava planejar nada, eu precisava ter as minhas leituras que eram as leituras obrigatórias, eu precisava estudar e não tinha nenhuma forma de planejamento. "Bom, agora tu tens que planejar a tua aula!" No Pibid eu tive isso...</p>
--	---	---

Figura 9  
Fonte: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.

Compreende-se que, após terem passado pela formação do Pibid, as pibidianas não só aprenderam a planejar como perceberam a importância dessa etapa para a organização do trabalho. Ao realizar as atividades consideram outros fatores como contexto e comportamento, aspectos de relevância que devem ser levados em conta no momento de planejar as aulas e pensar na aprendizagem de seus alunos.

Sachs (2004) destaca que para um desenvolvimento profissional contínuo dos professores qualquer atividade de formação deve estar centrada na aprendizagem desses profissionais que, por sua vez, devem compreender que o ato de mudar constitui o aspecto central de sua formação. A mudança representa um desafio significativo para os professores, pois requer flexibilidade de sua parte para compreender as mudanças do meio, incluindo a sociedade, a tecnologia e o mundo no qual vive.

Flores e Veiga Simão (2009, p. 08) entendem que o saber docente é heterogêneo e que deve ser construído dentro das instituições de ensino, a partir de um conjunto de fatores relacionados ao cotidiano dos professores. Para as autoras, existe a necessidade de os cursos de formação trabalharem a ideia de que

ensinar implica a 'aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos', mas também pressupõe um 'processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha.

Para as autoras, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores revelam a complexidade do ensino e do ato de ensinar. O conhecimento técnico isolado do cotidiano do professor pouco pode contribuir para situações de aprendizagem. Os professores carregam consigo experiências para o espaço escolar de acordo com a fase da carreira em que se encontram, com a sua biografia, com os contextos em que trabalham. No entendimento de Flores e Veiga Simão (2009), os cursos de formação também devem apurar a situação dos professores de conviverem com o eterno paradoxo entre o que pregam os meios de formação sobre a autonomia dos professores para ensinar e a vigilância constante sobre seu trabalho, por parte dos políticos e da comunidade a quem os professores vivem prestando contas (FLORES & VEIGA SIMÃO, 2009), fatores que também são apontados por Sachs (2004) como conflituosos para uma formação voltada para a aprendizagem.

Compreende-se que os cursos de formação devem priorizar experiências nas quais os professores possam exercitar a autonomia e aprender sobre os seus saberes docentes (TARDIF, 2002; 2012) e que essa vivência só pode ser significativa ao ser analisada a partir da relação que o professor tem com seu trabalho em todas as dimensões.

Tardif (2012) questiona como deve se dar essa formação, se através da experiência pessoal, a partir da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através da troca de experiências com outros professores ou através de outras fontes. Também questiona como essa troca de experiências, durante a formação, pode integrar os saberes dos professores de profissão e dos profissionais que estão começando (TARDIF, 2012).

Pensa-se que o Pibid caminha nessa direção para criar condições dos bolsistas do programa entenderem quais saberes servem de base ao ofício do professor. O saber-fazer, as competências e as habilidades que os profissionais precisam mobilizar diariamente para realizar suas diversas tarefas, foram experienciadas ao longo de dois ou três anos para os pibidianos que conseguiram participar de mais de uma edição do projeto. Compreende-se que pela voz das três

pesquisadas nesta investigação, trabalhar a importância de saber a natureza desses saberes e como devem ser adquiridos é necessário para entender o complexo trabalho do professor.

#### 6.1.2 Realização do que foi previsto e planejado - Execução - Fase 2:

A categoria fase de execução está relacionada com os processos que ocorrem durante a aprendizagem, portanto, avalia o planejamento estratégico, organizado na fase anterior e o coloca em ação, controlando continuamente seu curso, efetuando mudanças no momento que considera oportuno para atingir as metas definidas (ZIMMERMAN, 2002, 2013).

Nessa etapa, considera-se que o trabalho prático de sala de aula, realizado pelas pibidianas compõe a segunda fase da autorregulação da aprendizagem. Ressalta-se que as três pesquisadas deram ênfase a este momento, pois, conforme seus relatos, seria a oportunidade de aliar a teoria com a prática, proposta que as levou a se inscreverem para participar do programa.

(P1) Me lembro que estávamos todos muito ansiosos pelo momento em que iríamos para as escolas, trabalhar de forma prática, visto que sentíamos essa “falha” da universidade de não podermos conhecer a prática melhor enquanto aprendíamos a teoria. Desenvolvemos projetos, com base no que fora estudado, e fomos para as escolas (NARRATIVA, PIBIDIANA 1).

(P2) (...) enquanto os acadêmicos assistem às aulas para adquirir a parte teórica, o Pibid permite ao aluno elaborar e aplicar um projeto interdisciplinar nas escolas (NARRATIVA, PIBIDIANA 2).

(P 3) Durante a semana, desenvolvíamos atividades de área (Letras) e interdisciplinares, onde a cada planejamento e a cada execução tínhamos a oportunidade de vivenciar a rotina de sala de aula, oportunizando experiências (NARRATIVA, PIBIDIANA 3).

Mesmo ansiosas por entrarem em sala aula, havia o receio de que a tarefa fosse muito difícil ou, no caso, da Pibidiana 1 que novas atividades fossem de sua responsabilidade.

(P 1) Para qualquer atividade, eu ou alguma outra colega acabava sendo a responsável, e as outras apenas nos auxiliavam, por já termos mais “experiência”. É fato que, se por um lado fiquei chateada por ter sido sobrecarregada, por outro posso afirmar que aprendi bastante, talvez mais do que teria aprendido se a situação tivesse sido diferente (NARRATIVA, PIBIDIANA 1).

O autocontrole e a auto-observação dos aspectos do comportamento são dois subprocessos que estão imbricados nesta fase. O primeiro refere-se à capacidade do estudante de manter a atenção e o esforço dedicado à tarefa, utilizando os recursos disponíveis para atingir suas próprias metas (a autoinstrução, a imaginação, a focalização da atenção, as estratégias de desempenho, a estrutura ambiental e a procura por ajuda), apesar de possíveis distrações que possam surgir (ZIMMERMAN, 1998; 2000; FRISON, 2007; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

É possível observar que mesmo cansada da sobrecarga de atividades, a pesquisada (P1) procurou manter o foco na realização das atividades, entende-se que isso foi possível por causa do empenho que demonstrou e o sentimento de autoeficácia de que seria capaz porque estava preparada para o desafio de enfrentar a sala de aula.

Eu já me sentia confiante o suficiente para trabalhar com os alunos, não sei se por uma questão de personalidade ou se pelo quanto estudamos e nos preparamos para isso (NARRATIVA, PIBIDIANA1).

Esse sentimento de que é capaz de executar a tarefa também foi dividido pela Pibidiana 3 que relata que, apesar da insegurança para trabalhar com alunos do Ensino Médio, passou a se sentir mais segura depois da experiência de preparação e aplicação das oficinas de redação.

A auto-observação, também chamada de monitorização metacognitiva, é o outro subprocesso dos aspectos do comportamento que aparece dentro da fase de execução. Pode ser entendido como o ato de fixar metas, ou em outras palavras é um acompanhamento que é feito pelo próprio estudante para atender aos aspectos específicos das suas ações exercidas durante a aprendizagem, da realização da tarefa, das condições que o rodeiam e dos resultados conseguidos. Por meio do monitoramento metacognitivo e do autorregistro (ZIMMERMAN, 1998; 2000) o aprendiz gera reações sobre a realização da tarefa (*feedbacks* intrínsecos) que o auxiliam para avaliar se as estratégias empregadas estão adequadas e se os resultados estão de acordo com as metas estabelecidas inicialmente. Caso contrário, deve recorrer ao um novo planejamento para a obtenção de suas metas, de acordo com o contexto (SCHUNK, 2001).

(P1) (...) em cada reunião, havia um texto diferente, ou a continuação de algo que a gente não conseguisse terminar e esses textos iam desde a questão mais de legislação, na educação, até, por exemplo, o que a gente trabalhou bastante na interdisciplinaridade. Então, nós lemos muitos textos sobre isso porque muita gente não conhecia. E aí, se eu não me engano, mais pro fim, cada aluno teve que apresentar um texto, ou uma parte de um texto para que as discussões fossem feitas, mas de um modo geral, a gente lia um texto em casa e aí debatíamos, na reunião, para fazer a compreensão mais específica do texto (ENTREVISTA, PIBIDIANA 1).

(P 2) "Pessoal, nós fizemos essa atividade, mas a turma não recebeu muito bem." E aí, os outros colegas colaboravam: "Ah, quem sabe, então... Será que foi a turma que não estava disposta a ouvir? Será que foi a forma como a gente apresentou?" (...) A realização das atividades eram feitas, mas sempre depois havia uma conversa pra saber se realmente o nosso objetivo tinha sido atendido. Algumas vezes sim, outras vezes as atividades não saíam como a gente planejava, mas o principal também, agora, pensando, o Pibid era a questão do refletir depois de agir. Fizemos a atividade e aí, depois nós conversávamos também com supervisores, conversávamos com o coordenador da área e com o coordenador geral da atividade interdisciplinar da escola (ENTREVISTA, PIBIDIANA 2).

O fato de haver uma retomada tanto das questões teóricas como das atividades práticas, demonstra que mesmo não havendo o conhecimento sobre o construto da Autorregulação da Aprendizagem no Pibid, a força do trabalho está centrada em proporcionar que os bolsistas realizem o trabalho, saibam por que estão realizando e de que outras formas também poderiam fazê-lo. O ato de ler determinados textos teóricos e a retomada desses estudos com a coordenadora de área e as supervisoras demonstra que há uma tentativa de dar uma formação que faça os bolsistas entenderem porque é importante compreender determinados conceitos relacionados à docência. e por que discuti-los a partir de vários aspectos e outros pontos de vista leva a outros ensinamentos.

A docência, para Soares e Cunha (2010), não pode ser adquirida por imitação, como acontece em outras profissões, e, sim, mediante uma formação específica e consistente. O trabalho baseado na constante observação e cooperação dos envolvidos no processo educacional proporciona a leitura da realidade e a realização de um trabalho coerente e pautado nas especificidades de cada instituição.

Entende-se que essa formação é pretendida pelo Pibid/Humanidades II que propõe ações voltadas para o contexto da escola e para os professores. O Subprojeto do Pibid/Letras também vai ao encontro desse propósito e traz referências, em seu documento, que estão em consonância com o regulamento geral e com o PI da UFPel. Entre elas, está o de contemplar o trabalho coletivo,

construído a partir de proposta interdisciplinar que responda à realidade de cada instituição de ensino básico participante, para promover a formação dos professores, com a participação em trabalho inovador, mas com base na realidade local.

Esse programa também promoverá a articulação integrada entre a educação superior do sistema federal e a educação básica do sistema público, oportunizando uma sólida formação docente inicial, uma vez que viabiliza projetos de cooperação que elevam a qualidade do ensino nas escolas da rede pública. Ao incentivar a qualificação das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior, este programa viabiliza experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, articuladas com a realidade local da escola que utiliza recursos de tecnologia da informação e da comunicação (SUBPROJETO PIBID/LETRAS, 2009).

O documento trata, também, da identificação e da superação de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem, valorizando o espaço da escola básica como campo de pesquisa e experiência para a construção de conhecimento na formação dos professores (SUBPROJETO PIBID/LETRAS, 2009).

Veiga Simão (2006) destaca que os professores para poderem ensinar seus alunos a agirem estrategicamente, precisam receber uma formação que os permita antes de aprender como se ensina, aprender a aprender estrategicamente. Observa-se que no Pibid mesmo que a formação não tenha em seu foco de trabalho a autorregulação, há uma aproximação muito forte entre as ações do projeto e as fases e os subprocessos imbricados na aprendizagem estratégica. O fato dos bolsistas munirem-se de informação para criarem seus próprios recursos para o trabalho demonstra que há espaço para que assumam a posição de sujeitos autônomos de suas atividades. Quando as metas para a aprendizagem ou para o trabalho são definidas por outros, cria-se um comportamento de submissão e obediência e não de autodireção (VEIGA SIMÃO, 2006).

Em outras palavras, a profissão docente no Pibid e por que não dizer nos princípios da autorregulação da aprendizagem, constitui-se pela relação do professor com os alunos, com os colegas, com o ambiente da escola, com os fatores externos a ela e que interferem diretamente em seu trabalho. Tardif (2011, p.14) esclarece que "ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor."

O modelo impositivo e formal de ensino deve dar lugar a outro no qual a aprendizagem seja democrática, conduza o aluno para ser um sujeito participante, ativo, responsável pela sua orientação no processo de construção de conhecimento, motivado para aprender com outros alunos e com os professores.

Para uma formação pautada na autonomia (VEIGA SIMÃO, 2004), é necessário que os cursos e programas de formação tenham seus princípios alicerçados na reflexão (ALARCÃO, 2011), na igualdade entre o poder do professor e do aluno para aprender. Entende-se que o Pibid pode oportunizar um conjunto de aprendizagens nas quais não existam saberes absolutos, mas críticos e ativos.

Nas narrativas e entrevistas das pesquisadas nota-se uma espécie de "encantamento" com as vivências no projeto, mesmo apontando problemas e dificuldades que, em alguns momentos, fez com que se sentissem cansadas e desmotivadas. Desses relatos surge um dado importante que mesmo as pibidianas talvez não tenham consciência. Embora as três tenham destacado que a fase de execução do projeto foi a que mais gerou expectativas, porque era bastante aguardada, não se pôde deixar de observar que tanto nas narrativas quanto nas entrevistas esta questão é pouco mencionada e descrita, mesmo sendo considerada de extrema importância pelas pibidianas. A ênfase maior é dada aos estudos teóricos e o planejamento das atividades, as mesmas etapas apontadas como problemáticas, difíceis, cansativas. Há, nos textos, no mínimo seis descrições, de cada pesquisada, citando direta ou indiretamente ocorrências de situações envolvendo o planejamento (Figura 10).



Figura 10: Ocorrência das fases nas narrativas e entrevistas  
 Fonte: Narrativas e entrevistas das pesquisadas.

É importante destacar que essas descrições sobre o planejamento apontam diversos aspectos tais como problemas enfrentados para organização do material (P1, P2 e P3), de relacionamento (P1 e P2), mas nenhuma, ao fazer o fechamento de cada trecho, menciona que o trabalho não foi importante ou que não deu certo. Pode-se dizer que essa informação pode indicar que existe a necessidade de pensar mais na preparação dos futuros professores não como reprodutores de fórmulas e recursos. Mesmo diante das dificuldades, da falta de conhecimento e apropriação teórica, os pibidianos sentem-se desafiados a investir na possibilidade de se tornarem sujeitos dentro de suas salas de aula e não meros espectadores.

### 6.1.3 Reflexão: O pensar sobre a própria atuação - Autorreflexão - Fase 3:

Esta última categoria, denominada autorreflexão, trata da fase da autorregulação da aprendizagem que acontece após a execução da tarefa. O estudante faz a reflexão sobre o seu progresso de aprendizagem e se o seu planejamento estratégico foi adequado para alcançar as metas definidas inicialmente (ZIMMERMAN, 1998; 2000). Caso perceba que seus objetivos não foram alcançados, o aprendiz pode alterar sua abordagem e fazer os ajustes necessários (comportamento, o ambiente e os fatores sociais) para estabelecer um contexto

favorável para um novo investimento de aprendizagem (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998). A essência desta fase do processo autorregulatório não está centrada na simples constatação de eventuais diferenças, mas na implementação de estratégias que possam diminuir essa distância para ajudar a atingir o objetivo proposto (1998; 2000).

No trabalho do Pibid, percebe-se um esforço de manter uma avaliação constante das ações realizadas ao longo do projeto para que os pibidianos observem se o planejamento inicial alcançou êxito e atingiu os objetivos propostos inicialmente. Essa constatação se dá a partir dos registros encontrados nas atas e cadernos de atividades dos supervisores da escola base e da própria experiência desta pesquisadora como supervisora do Pibid.

As atividades iniciais geraram momentos de surpresa e tensão nos bolsistas. A aplicação das oficinas, momento mais esperado das atividades do projeto por se tratar da parte prática, nem sempre ocorreu exatamente como imaginavam. A expectativa gerada depois de uma longa caminhada, construída a partir de muitos estudos teóricos e planejamento, era de que os alunos da escola sentiriam-se motivados para a aprendizagem, depois de participarem de ações dinâmicas, criando uma boa expectativa para as próximas aulas. Ocorreram frustrações porque a receptividade dos alunos do Ensino Médio para com os pibidianos nem sempre correspondeu ao que estes esperavam. As primeiras reuniões, após as atividades, demonstraram preocupação, angústias e incertezas. A frase mais recorrente entre os bolsistas vinha carregada da convicção de que não havia nada errado com o planejamento e a execução das atividades, portanto, o problema seria da escola e dos alunos.

Na fase de autorreflexão aparecem dois subprocessos que contribuem para a avaliação do aprendiz e estão relacionados com a auto-observação. Trata-se do autojulgamento (como a autoavaliação e a atribuição causal) e da autorreação (como a autossatisfação/o afeto e a adaptabilidade/a defensibilidade) (ZIMMERMAN, 1998).

O autojulgamento remete para a avaliação dos ganhos alcançados e a interpretação do valor do que foi feito pelo aprendiz, fator que pode afetar o seu comportamento posteriormente (ZIMMERMAN, 1998; 2000). Pode-se dizer que seria

uma comparação feita pelo estudante, entre o seu desempenho presente e o seu desempenho padrão estabelecido como meta (SCHUNK, 1998).

No caso de um grupo grande de pibidianos, como o que as pibidianas pesquisadas estavam inseridas, em um primeiro momento de avaliações das oficinas, o autojulgamento foi de que o trabalho estava perfeito e que o problema seria dos outros (alunos, professores, escola). A teoria pontua que estudantes com menor grau de autorregulação, ao falhar na realização de uma tarefa, costumam relacionar as causas a fatores que não podem ser controlados como a falta de aptidão para a realização da tarefa (ZIMMERMAN, 2002), nesse caso, a falta de aptidão e interesse era dos alunos da escola. Segundo o relato das pesquisadas, após inúmeras discussões em reunião com o grupo todo, com os supervisores e alguns professores da escola, alguns pibidianos perceberam que, ao planejar as oficinas, alguns detalhes importantes (como substituição da aula de Educação Física por atividade do Pibid dentro de espaço fechado; professores faltosos, ocasionando no adiamento da oficina; mudança de horário do calendário escolar sem comunicação prévia aos pibidianos e o fato de trabalhar com pessoas de outras áreas para a organização de uma única atividade que deveria, em tese, reunir as áreas dos envolvidos, entre outros fatores) não haviam sido considerados. A partir do olhar crítico de alguns pibidianos, o grupo todo passou a refletir sobre o que poderia ser feito para melhorar as atividades. O relato da Pibidiana 1 exemplifica essa situação ao apontar uma das dificuldades encontradas. e quanto a questão havia gerado alguns confrontos com os colegas, o que interferiu na realização das atividades. Já as Pibidiana 2 e 3 não manifestaram esse mesmo sentimento, apesar de terem relatado que as conversas em grupo, após as atividades eram recorrentes.

P1: O aspecto que mais colaborou para o meu desenvolvimento como professora foi o estudo e o trabalho com a interdisciplinaridade. Eu nunca havia trabalhado de tal forma, e isso, sim, foi desafiador. É sempre mais cômodo trabalharmos individualmente, sem depender de outras pessoas e sem ter que ir além. Me recordo de que tive alguns problemas ao lidar com pessoas de outras áreas, devido à distribuição de tarefas para cada membro do grupo, mas tive este mesmo problema com a minha própria área, então não posso atribuir esse problema à interdisciplinaridade(PIBIDIANA 1, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

(P2) Será que foi a turma que não estava disposta a ouvir? Será que foi a forma como a gente trabalhou?" (...) A realização das atividades eram feitas, mas sempre depois havia uma conversa pra saber se realmente o nosso objetivo tinha sido atendido. Algumas vezes sim, outras vezes as atividades não saíam como a gente planejava, mas o principal também, agora,

pensando, o Pibid era a questão do refletir depois de agir (PIBIDIANA 2, ENTREVISTA).

(P3) E a partir desse tema, nós nos juntávamos uma ou duas vezes por semana, pra, a partir desse tema, montar um planejamento. Estudamos bem a parte teórica desse tema. Eu lembro disso bem, que nós nos unimos (PIBIDIANA 3, ENTREVISTA).

Percebe-se que é, justamente, por meio do autojulgamento que acontece a autoavaliação. Esse elemento é considerado de primeira importância, porque requer o autorreconhecimento da situação da aprendizagem que, por sua vez, pode gerar maior participação e responsabilidade do aprendiz na tomada de decisões diante dos resultados encontrados (ZIMMERMAN, 1998; 2000). Influenciadas por fatores pessoais ou do próprio contexto de aprendizagem, as atribuições das causas são indicadores de sucesso ou falhas do aprendiz (ZIMMERMAN, 2002).

Pode-se notar que, no excerto que traz a fala da Pibidiana 1, existe o reconhecimento de que o trabalho do Pibid produziu o seu desenvolvimento. O fato de não estar acostumada a trabalhar com outras pessoas acarretou em dificuldades que depois foram transformadas em experiências positivas, pois o trabalho interdisciplinar fez com que a pesquisada percebesse os benefícios que atividades em grupo produzem, quando feitas de forma organizada e planejada. A Pibidiana 3 não encontrou dificuldades de trabalhar em grupo, muito pelo contrário, relata que se uniram depois dessa experiência. Em outro momento da entrevista, chama a atenção para o fato de não ter explorado tanto as possibilidades dentro do projeto.

P3: Eu acho que poderia ter aproveitado mais. Eu poderia ter escrito mais. Eu escrevi vários trabalhos. Eu participei do CIC. Coisas que eu volto a te reafirmar que eu acho que não teria contato se eu não estivesse no Pibid... porque ali nós éramos cobrados, mas "ah, que chato, vou ter que escrever outro trabalho!", mas aí, depois, "Ah, eu tenho outro certificado!" Agora quero fazer pós graduação. Eu quero no futuro fazer um mestrado e eu tô lá no meu currículo Lattes... e... poxa! Se não fosse o Pibid eu não teria viajado para o Paraná. Eu viajei, eu participei do Ceipe e várias outras coisas. O Pibid foi fundamental nessa questão. Eu acho que eu colhi muitos frutos por causa do Pibid (PIBIDIANA 3, ENTREVISTA).

A Pibidiana 2 destaca outro fator importante que a experiência em grupo proporcionou-lhe. Afirma que atuou profissionalmente em níveis diferentes de ensino e que o Pibid possibilitou refletir sobre trabalhar em grupo, destacando o quanto isso foi relevante para sua formação. Reflete que, na época de seu estágio, encontrou dificuldades de estar em sala com os alunos em virtude de greves nas escolas. Pelo

relato da pibidiana, percebe-se o quanto trabalhar com a interdisciplinaridade impactou a sua postura frente aos seus demais colegas da instituição a qual era vinculada como professora das séries iniciais. Sua atenção para a outra professora com quem dividia as tarefas da mesma turma passou a ser diferente, pois começou a observar e aceitar melhor as contribuições da colega para as atividades planejadas em conjunto. Da mesma forma, menciona o mesmo posicionamento no Ensino Técnico.

(P2). Então, talvez, eu valorizei mais ainda, quando eu estava na Educação Infantil, o trabalho da minha outra colega, dentro da sala de aula. Eu penso que a experiência do Pibid me fez pensar na escola, como que ela funciona. Fez repensar o aluno também. Na verdade, o principal é isso (PIBIDIANA 2, ENTREVISTA).

(P2) Eu penso que o Pibid me enriqueceu desse ponto de vista. De sair da minha área - Letras - e, realmente, vamos lá conversar. Ainda mais hoje que eu trabalho com professores das áreas técnicas de Informática, da área técnica de Eletrotécnica, então, talvez se eu não tivesse participado do Pibid, eu jamais iria pensar que eu tenho que conversar, sim, com o professor da área técnica pra saber como que é minha área de Língua Portuguesa vai colaborar (PIBIDIANA 2, ENTREVISTA).

Os estudantes com maior grau de autorregulação apontam as falhas em seus processos de aprendizagem e superam as dificuldades realizando um novo planejamento de atividades, de forma a vencer as limitações identificadas no anterior. Como já foi mencionado anteriormente, estudantes com menor grau de autorregulação, ao falhar na realização de uma tarefa, costumam relacionar as causas a fatores que não podem ser controlados como a falta de aptidão para a realização da tarefa, o que pode ocasionar em desmotivação e abandono da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002).

P1: No meu grupo de (...) me senti incomodada porque como eu estava entre as mais avançadas no semestre da faculdade, acabava sendo sobrecarregada em comparação aos colegas que ainda não haviam avançado tanto nos estudos. Para qualquer atividade, eu ou alguma outra colega acabava sendo a responsável, e as outras apenas nos auxiliavam, por já termos mais "experiência". É fato que, se por um lado fiquei chateada por ter sido sobrecarregada, por outro posso afirmar que aprendi bastante, talvez mais do que teria aprendido se a situação tivesse sido diferente. (PIBIDIANA 1, NARRATIVA).

A avaliação e os juízos que derivam da autoavaliação estão ligados às formas de autorreação (autossatisfação: percepção de satisfação/insatisfação e as inferências: adaptativas/desadaptativas). Tratam-se de reações de valor tanto

positivo como negativo que o aprendiz tem ao avaliar a progressão de sua aprendizagem com relação às metas estabelecidas. De acordo com Zimmerman (1998; 2000) seriam as conclusões a que o estudante chega sobre a necessidade de modificar o seu processo de aprendizagem.

O relato da Pibidiana 1 revela que a autorreação é de insatisfação inicial por causa da sobrecarga de trabalho, mas posteriormente, consegue reverter os sentimentos com essa experiência uma vez que percebe o quanto acarretou em aprendizagens. Avaliações positivas tendem a manter o aprendiz motivado para as tarefas posteriores, enquanto que avaliações negativas podem desmotivá-lo, levando-o a desistir de aprender (ZIMMERMAN, 1998, 2000; SCHUNK, 2001).

A motivação, de acordo com SCHUNK (2001), pode acontecer quando, ao estabelecer um padrão desejado, o aprendiz consegue atingi-lo, aumentando seu sentimento de autoeficácia e o projetando para o empreendimento de novas tarefas de aprendizagem. Apesar das dificuldades encontradas, a Pibidiana 1 reconhece que seu esforço levou-a a atingir seus objetivos iniciais. Em outro momento, relata que a demora para estar em sala, criou uma certa desmotivação, mas que ao participar das atividades práticas, viu a importância de todo o trabalho teórico e de planejamento que havia sido feito, pois tratava-se do suporte necessário para a constituição das aulas.

Veiga Simão (2006) destaca que todos os estudantes podem melhorar o grau de controle, o seu rendimento e podem resolver muitas dificuldades de aprendizagem se estiverem em um ambiente propício para esse fim. O quadro 6 apresenta o que a autora destaca importante para as características de um aluno autorregulado.

Quadro 6: Características do aluno auto-regulado

<b>Características do aluno auto-regulado</b>
Conhecem e sabem aplicar as estratégias cognitivas (repetição, elaboração, organização) que os ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação.
Sabem como planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição)
Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como um alto sentido de auto-eficácia escolar, a adopção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas assim como a capacidade para controlá-las e modificá-las, ajustando-as aos requisitos da tarefa e da situação concreta de aprendizagem.
Planificam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem, tais como procurar um lugar adequado para estudar e procuram ajuda (nos professores, nos colegas, ...) quando têm dificuldades.
Mostram intenção, na medida em que o contexto lhes permita, por participar no controlo e regulação nas tarefas escolares, no clima e na estrutura da aula.
Mobilizam uma série de estratégias volitivas, orientadas a evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares.

Quadro 6. Fonte: VEIGA SIMÃO, 2006, adaptado de MONTALVO e TORRES, 2004).

Entende-se, assim como Veiga Simão (2006), que os cursos de formação de professores devem promover novas atitudes ensinando procedimentos que permitam ao estudante elaborar e organizar os seus conhecimentos de forma estratégica, oportunizando as aprendizagens (POZZO, MONEREO e CASTILLÓ, 2001). Para a aquisição de novos conhecimentos é importante um ensino que esteja direcionado para atitudes voltadas

a) a metas cada vez mais profundas; b) exija cada vez mais controle e regulação consciente por parte do aluno; c) enfrente situações progressivamente mais incertas e diferenciadas; d) aumente o grau de complexidade nos procedimentos a executar (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 199).

Analisando os depoimentos das pibidianas entrevistadas, pode-se dizer que o Pibid propõe uma formação nessa linha de pensamento, focada na superação de situações-problema, no desenvolvimento de projetos e na interação entre os diversos conhecimentos das áreas, da escola e dos professores (BRASIL, 2010). Cabe destacar também que o Projeto Institucional do Pibid/Humanidades II/UFPel prevê em seu regimento uma formação que vai ao encontro de

uma proposta de prática de pesquisa em sala de aula, principalmente para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, dos conteúdos da educação básica e do favorecimento de uma interpretação autônoma da realidade na qual o professor irá exercer a sua atividade. Propõe-se também uma avaliação continuada e processual, orientada para a análise das aprendizagens dos futuros professores, além do desenvolvimento das ações formativas voltadas para um enfoque diferenciado (BRASIL, 2010).

Nessa mesma lógica o subprojeto da área de Letras apresenta objetivo que vai nessa mesma linha de trabalho, pois tem como um de seus princípios engajar-se na busca de superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores (BRASIL, 2010).

Para que o professor possa tornar-se autorregulado, segundo Veiga Simão (2006), terá que desenvolver duas facetas distintas, mas que estão intimamente ligadas. O profissional terá que agir como "aprendente e como ensinante" (p. 199) de sua disciplina, obedecendo à máxima de que o professor tem tanto que saber ensinar como aprender (MONEREO & CASTELLÓ, 2000).

As figuras 11 e 12 apresentam um conjunto de princípios que descrevem como o professor pode se envolver na aprendizagem autorregulada (como aprendente, fig. 11) e como podem fazer para ajudar a promover a autorregulação nos alunos (como docente, fig. 12) (VEIGA SIMÃO, 2006, p.199-203).

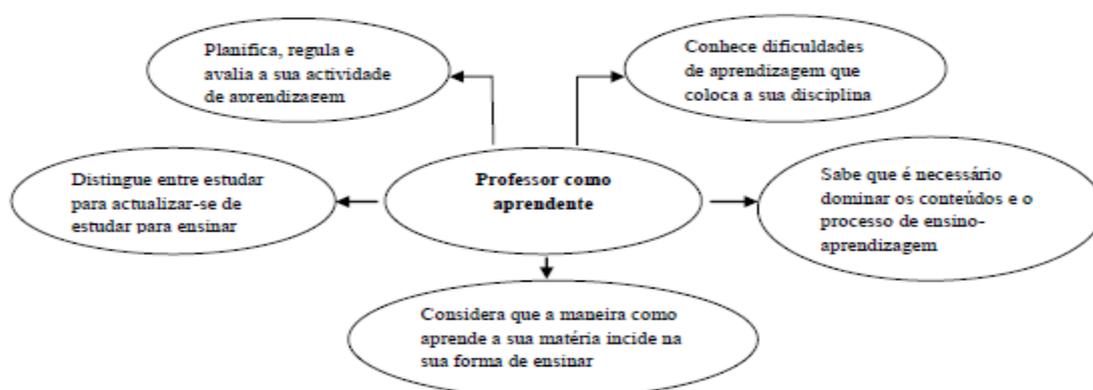


Figura 11: O Professor como aprendente da sua disciplina.

Fonte: VEIGA SIMÃO, 2006, adaptado de MONEREO E CASTELLÓ, 2000.

É possível observar na figura 11 a necessária articulação entre as ações para que os professores aprendentes, neste caso, os pibidianos aprendam a se autorregularem. Dessas ações apresentadas, pode-se dizer que, explicitamente, as ações de planejar, regular e avaliar a sua atividade de aprendizagem foram trabalhadas com os bolsistas, mesmo a autorregulação não tendo sido o eixo teórico que norteava o trabalho. O ato de considerar a maneira como aprende a sua matéria, porque isso incide na sua forma de ensinar, foi uma aprendizagem que marcou as pesquisadas depois que tomaram consciência da importância do planejamento para o trabalho. As Pibidianas 2 e 3 apontam esse ponto como uma

marca importante deixada pelo Pibid: "A minha abordagem influencia diretamente no ensino aprendizagem dos alunos" (PIBIDIANA 2, ENTREVISTA).

Para que ocorra uma atuação estratégica dos professores é preciso que aprendam e ensinem estrategicamente de modo que o professor seja capaz de exercer um controle consciente sobre "seus próprios processos cognitivos de decisão" (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 203). A figura 12 apresenta os princípios que descrevem como o professor pode se envolver para ajudar a promover a autorregulação nos alunos.

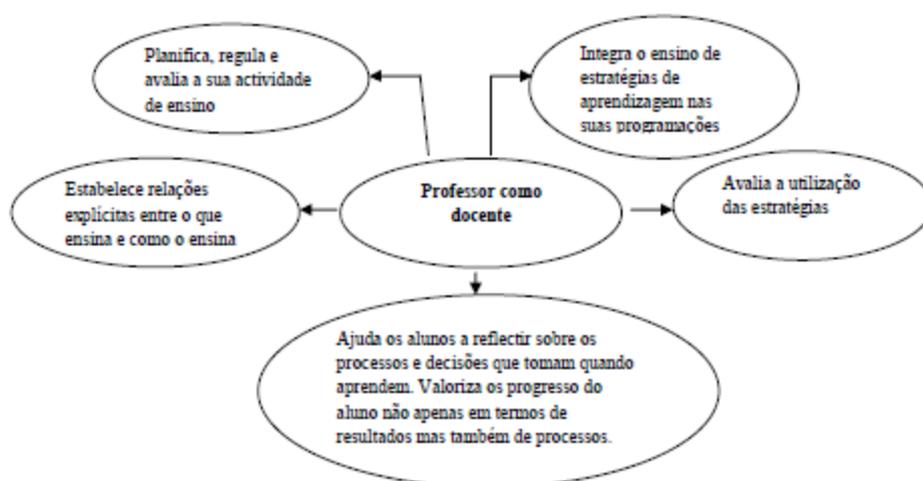


Figura 12: O professor como docente

Fonte: VEIGA SIMÃO, 2006, adaptado de MONEREO e CASTELLÓ, 2000.

Observa-se que as ações de planejar, regular e avaliar a sua atividade de ensino, estabelecer relações explícitas entre o que ensina e como ensina, valorizar os progressos do aluno não apenas em termos de resultados, mas também de processos, foram ações que também marcaram a trajetória das pesquisadas como professoras iniciantes, aspectos considerados importantes para a formação e indicados como aprendizagens no Pibid pelas Pibidianas 2 e 3 novamente.

Veiga Simão (2004) salienta que ensinar os alunos a construírem um modelo pessoal de ação, regulando os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem, permite-lhes que se tornem cada vez mais autônomos. Para a autora a avaliação formativa da função reguladora do processo de aprendizagem é da responsabilidade do professor.

Nesse contexto, a responsabilidade dos professores supervisores, professores coordenadores e demais professores da instituição que atuam como co-

formadores é ajudar a desenvolver nos bolsistas capacidades de pensar autônoma e sistematicamente, levando em consideração as características particulares da escola onde atuam. O trio de formadores mencionado também é obrigado a repensar sua prática, que deixa de ser individual e passa a ser coletiva (saberes da formação profissional e saberes experienciais, segundo Tardif, 2014). Para que ocorra desenvolvimento nessa formação, os professores também precisam exercitar a troca de conhecimentos e aprimorar suas ações para oportunizar aos pibidianos e a si próprios, um crescimento que permitirá mudanças.

Para Loughran (2009), existem aspectos na experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que os licenciandos têm da prática. O autor sugere que a modelação do trabalho do professor seja uma oportunidade para gerar exemplos que possam ser integrados aos conhecimentos dos futuros professores. A modelação requer a tomada de consciência sobre o trabalho por parte dos professores/co-formadores e deve ser uma situação para inspirar e não uma fórmula a ser copiada.

As Pibidianas 2 e 3 são citadas mais uma vez porque parecem demonstrar que os professores da escola, assim como os supervisores, contribuíram de forma significativa para sua formação. As conversas informais, a observação de aulas e a forma como os supervisores e os professores colaboradores agiam diante de situações-problema foram citadas como vivências que ajudaram as Pibidianas a pensarem em suas atitudes diante dos alunos.

A expressão modelação, nesta pesquisa, não é sinônimo de reprodução de métodos e abordagens, pois requer um compromisso por parte dos estudantes de licenciatura e dos professores formadores para que entendam que a aula constitui um espaço de investigação. Por essa razão, criaram-se contextos para a percepção de experiências pedagógicas que pudessem ajudar os estudantes a compreenderem melhor o que acontece em determinadas situações e a buscarem soluções que possibilitassem resolver impasses diante de dúvidas e incertezas em diferentes situações.

Rosário (2012) refere-se à modelação como o processo pelo qual os estudantes orientam os seus pensamentos, crenças, estratégias e ações, a partir de modelos oportunizados pelos professores. Esses modelos dizem respeito a como

utilizar de maneira estratégica os procedimentos de aprendizagem, oportunizados pelos professores.

Ao colocar o estudante em formação sob a orientação de um profissional que atue como treinador, companheiro e conselheiro (*coach*), Schön (2000) sugere que o trabalho pode proporcionar mudanças e uma compreensão da prática, por parte do licenciando, que permita adequar o trabalho ao contexto e às situações vividas. Ao iniciar o licenciando em ocorrências reais ou simuladas, é possível ajudá-lo a enfrentar e a compreender as novidades de forma a encarar a prática profissional (*practicum*), a partir da vivência da situação, permitindo a observação e reflexão, de forma a construir o conhecimento na ação, dentro de uma metodologia de aprender a fazer fazendo de acordo com a necessidade. Segundo Abrahão e Frison (2010, p. 04), "aprender a aprender não é apenas elaborar e desenvolver habilidades específicas para o estudo, mas, sim, ser capaz de organizar, dirigir e controlar os processos mentais, mobilizando-os para as diferentes demandas do contexto".

Tardif (2012) aponta que, no cotidiano da escola, os professores vivem situações particulares a partir das quais precisam criar habilidades, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia a utilizar diante de um problema a ser resolvido. Problemas nem sempre se repetem da mesma forma, mas ao solucioná-los, o professor vai criando uma bagagem de experiências. Ao se defrontar com questões que precisam ser resolvidas, é no seu repertório de resoluções semelhantes, ocorridas em outras situações vivenciadas, que busca alternativas para solucionar impasses no dia a dia da sala de aula. Essa situação pode dar nova forma à resolução de problemas ou transformar-se em um 'macete' (TARDIF, 2012, p.49) da profissão, como menciona o autor.

Infere-se, pela pesquisa realizada, que o Pibid, investe em uma formação que oportuniza aos licenciandos experiências condizentes com a realidade das escolas e de trabalho coletivo, norteadas pelo ensino dos processos autorregulatórios, possibilita a construção de um trabalho que lhes ajudará na construção dos seus saberes e fazeres profissionais. Essa formação também poderia ser adotada para o currículo de formação universitária, pois permitiria aos estudantes de licenciaturas uma conexão com a realidade de sala de aula, tornando-se menos complicada a relação entre teoria e prática. Por essa razão, defende-se que o Pibid, como

programa de formação, pode contribuir para superar esse distanciamento, já que a construção do trabalho no programa é feita a partir do coletivo da escola, espaço de construção do trabalho do professor (ALARCÃO, 2011).

A pesquisa mostra a importância de trabalhar com os processos autorregulatórios, recorrendo ao modelo de Zimmerman (1986; 2002; 2013) que se apresenta de forma cíclica, significa a possibilidade do estudante agir de forma ativa e autônoma durante seu processo de aprendizagem. A importância de rever o planejamento, observar os esforços, avaliar e alterar comportamentos, sentimentos e pensamentos para atingir os objetivos traçados, são alguns dos processos que podem ser usados pelos estudantes autorregulados. Ao ter consciência e intenção ao utilizar esse conjunto de ações, é possível detectar as falhas que acontecem ao longo do processo de aprendizagem e prever as consequências que podem interferir na fase seguinte (ZIMMERMAN, 1998; ROSÁRIO, 2012). Existe um esforço de organizar o trabalho do Pibid nessa direção para aprendizado dos bolsistas, embora não exista conhecimento sobre os processos autorregulatórios.

É possível observar, partir do levantamento geral feito nas narrativas e nas entrevistas das três pesquisadas, um conjunto de informações e aprendizagens que as mesmas disseram ter conquistado com o Pibid. Infere-se que, a partir das experiências que vivenciaram durante a participação no projeto, as pibidianas perceberam a importância de planejar e rever esse planejamento, observar os esforços que precisam ser empenhados para a realização de uma tarefa, avaliar e alterar comportamentos, sentimentos e pensamentos para atingir os objetivos traçados. Esses são alguns dos processos que podem ser usados pelos estudantes autorregulados. Pode-se dizer que ao perceberem a necessidade de ter consciência e intenção ao utilizar esse conjunto de ações, foi possível detectar as falhas que aconteceram e acontecem ao longo do trabalho e, portanto, ao longo do processo de aprendizagem das pibidianas. Nota-se que tomaram consciência da responsabilidade e dos diversos fatores que interferiram no cotidiano profissional e puderam prever as consequências que poderiam interferir na fase seguinte. Essa questão emergiu no relato das pesquisadas dentro da avaliação, portanto, a tomada de consciência é a subcategoria que será discutida a seguir.

### 6.1.3.1 Tomada de consciência

Esta subcategoria trata do ato de ter consciência sobre as próprias ações de forma que o sujeito seja capaz de dominar, interferir e transformá-las para recriar a realidade ao seu redor. (SOUZA; ANDRADA, 2013). Para Vygotsky (1998) a consciência é uma função psicológica superior que auxilia o desenvolvimento de outras funções superiores as quais constituem-se no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, considerados sofisticados, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação. Trata-se de "mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente" (REGO, 2004, p. 39).

Quando o aprendiz planeja, estabelece metas para si, organiza, automonitora e autoavalia, percorrendo os vários estágios ao longo do processo de aprendizagem, diz-se que está agindo metacognitivamente (ZIMMERMAN, 1986; 1990). Essas ações metacognitivas constituem-se como a tomada de consciência do estudante sobre o desenvolvimento das mesmas. Para a promoção da aprendizagem autorregulada o componente metacognitivo afigura-se em um elemento indispensável.

À medida que as pibidianas adquiriram conhecimentos sobre os seus processos cognitivos e sobre os processos dos colegas de projeto (variáveis pessoais), foram construindo representações mentais internas e passaram a refletir sobre as ações que eram realizadas nas atividades da escola base (variáveis da tarefa), comparando-as com as atividades da faculdade e de seus locais de trabalho. Puderam, dessa forma, perceber seus sucessos e suas fraquezas, e, partir desses sentimentos, incrementarem estratégias (variáveis da estratégia) para a resolução de situações-problema, desenvolvendo o conhecimento metacognitivo. Para Frison (2006) as variáveis pessoais, da tarefa e das estratégias estão profundamente ligadas ao conhecimento metacognitivo.

Observa-se nos relatos das pesquisadas, ao mencionar que planejaram, estabeleceram metas para si e para o grupo, organizaram os trabalhos, tiveram controle sobre as atividades e avaliaram seus trabalhos e os dos colegas que, mesmo não conhecendo a constituição dos processos autorregulatórios,

vivenciaram essa aprendizagem no projeto do Pibid e incorporaram não somente o discurso, mas também a prática de trabalho no projeto ao seu cotidiano profissional.

Ao relatarem suas experiências ao longo da caminhada no Pibid, as pesquisadas apresentaram fortes indícios de terem consciência das aprendizagens conquistadas no tempo de trabalho no projeto e de que forma essas aprendizagens contribuíram para sua formação. Pode-se dizer que a partir da tomada de consciência das pibidianas, alguns elementos importantes que foram trabalhados ao longo do projeto, surgiram nos resultados de suas aprendizagens. Esses componentes seriam a) a motivação, b) o contexto e a c) a interdisciplinaridade.

#### a) A motivação

Esse elemento, segundo Lopes da Silva (2004), é fator desencadeante na promoção da autorregulação da aprendizagem, pois contribui para que o sujeito defina objetivos que a promovam. No contexto do Pibid, pode-se dizer que as bolsistas se motivaram para aprender mesmo encontrando dificuldades tais como desconhecimento do referencial teórico escolhido para as atividades, falta de entendimento e clareza para o planejamento das oficinas, dificuldades de relacionamento com outros colegas de grupo, desconhecimento da estrutura da escola. Apesar desses fatores, que inicialmente geraram desmotivação, conseguiram mobilizar-se para aprender os conteúdos que não lhes faziam sentido, conversaram com os colegas para resolver impasses, procuraram os supervisores do projeto e demais professores da escola para esclarecer dúvidas.

Infere-se que as pesquisadas mostraram empenho e determinação, tornando suas aprendizagens ativas e dinâmicas porque esse desempenho está relacionado com as crenças de autoeficácia que construíram sobre si mesmas, de que se fossem capazes de passar pelo desafio do Pibid, seriam capazes de atuar em sala aula, portanto, essa experiência seria essencial para suas formações (ENTREVISTAS, P2 e P3).

Como aprendizes do projeto, puderam desenvolver competências e entender que há diferentes causas que podem ser responsáveis pelo bom ou mau desempenho e que para essa percepção é preciso observar ao seu redor. Pode-se dizer que seus relatos são calorosos e de confiança na formação oferecida pelo

Pibid porque sua motivação é intrínseca, ou seja, aquela que está relacionada aos sentimentos de capacidade da pessoa, com situações de aprendizagem que produzem satisfação porque a tarefa é agradável ou muito desejada e, por isso, somente motiva sua realização. Segundo Frison (2002), nesse caso, a motivação intrínseca tende a se manter constante, diferentemente da extrínseca que ao ser satisfeita uma necessidade, posteriormente desaparece porque ocorre quando a aprendizagem acontece para atender um propósito externo como uma prova, agradar outras pessoas, ascensão profissional.

É possível notar que as pibidianas apresentam algum grau de autorregulação e isso é observado ao exprimirem em seus relatos entusiasmo, curiosidade e interesse, demonstrarem comportamentos e pensamentos com o objetivo de melhorar suas aprendizagens tais como tomar a iniciativa, enfrentar desafios, utilizar estratégias para a resolução de problemas, trabalhar com colegas de outras áreas. Assim como demonstraram motivação para o trabalho do projeto, as pibidianas também demonstraram para suas atividades profissionais.

Sá (2004) destaca que as experiências de sucesso, para os aprendizes, contribuem para a manutenção do prazer intrínseco na realização das atividades escolares e na sua valorização. Entende-se que, no caso dos cursos de formação é imprescindível favorecer o progresso da aprendizagem para os professores. O Pibid é um exemplo de que ao valorizar as competências dos bolsistas, fazendo-os crer nas suas capacidades e responsabilidades pelos seus desempenhos, é possível construir um caminho para a formação de um profissional autônomo e crítico.

Percebe-se que a persistência, o empenho e os objetivos traçados pelas pesquisadas são frutos das expectativas de desempenho que as mesmas possuem em função da consciência que têm da sua autoeficácia. O que motiva as pesquisadas a continuar estudando (P1, P2 e P3) e buscando formação é acreditar que o que construíram no Pibid também é uma base sólida para o seu trabalho em sala de aula (P1, P2 e P3). Um trabalho que acreditam, deve ser pensado a partir de uma avaliação constante (P1, P2 e P3), não deve ser solitário (P2 e P3), deve ser pensado a partir do aluno da escola (P2 e P3), com objetivos realistas (P1, P2 e P3) e que valorizem as capacidades de cada um, portanto, que considere o contexto (P1, P2 e P3) de um modo geral.

Acredita-se que se o construto da Autorregulação da Aprendizagem fosse intensivamente trabalhado, conscientemente junto aos bolsistas do programa, (mesmo constatando que muito foi feito), estes poderiam melhor lapidar suas possibilidades de aprendizagens, o que poderia contribuir para a formação autônoma e crítica, atingindo, quem sabe, um maior número de pibidianos. É possível notar que, apesar dos muitos benefícios refletidos nos relatos das três pesquisadas, alguns elementos dos processos autorregulatórios são desconhecidos e, caso fossem abordados, poderiam contribuir para que as pesquisadas tivessem maior clareza sobre a importância que as variáveis cognitivas, comportamentais e motivacionais tiveram sobre suas próprias aprendizagens e a aprendizagem dos seus alunos. A variável contexto é outro componente das aprendizagens das pibidianas que foi bastante mencionado e será tratado no próximo item.

Cabe ressaltar que, assim como Lopes da Silva (1994), entende-se que não basta as bolsistas conhecerem as estratégias, as características da tarefa ou saber como funcionam intelectualmente, é necessário também que possuam estratégias autorreguladoras que as tornem capazes de dirigir suas atividades cognitivas para melhorar seus desempenhos como aprendentes e como docentes (VEIGA SIMÃO, 2006). Acredita-se que o Pibid oferece um espaço rico e oportuno para o trabalho com os processos autorregulatórios.

## b) Contexto

Para que ocorra a regulação das atividades, é necessário que princípios como a consciência, a intencionalidade, a sensibilidade ao contexto, o controle e a regulação das atividades estejam integrados (FRISON, 2006; VEIGA SIMÃO, 2005; ROSÁRIO, 2006). A realização de uma ação tem em vista ajustar estratégias de ensino para que o desenvolvimento das aprendizagens se realize de forma intencional e controlada, considerando o contexto (FRISON, 2006). A formação, as oportunidades que são oferecidas ao aprendiz, como este se envolve com as tarefas e as estratégias de aprendizagem dependem da dimensão contextual, pois esta influencia diretamente na tomada de consciência, princípio da autorregulação da aprendizagem (FRISON, 2006, p.192).

Essa variável importante foi tema recorrente nas narrativas e entrevistas das três pibidianas por tratar-se de elemento que interferiu diretamente no trabalho das pesquisadas. São referenciados dois contextos: o primeiro relacionado ao trabalho direto com os grupos de pibidianos e o segundo refere-se à experiência em sala de aula com os alunos da escola.

No contexto dos grupos interdisciplinares e disciplinares, as críticas das pibidianas foram feitas à dificuldade de organizar o projeto e atividades que contemplassem as áreas envolvidas. O excesso de tarefas (P1), uma possível hierarquização de áreas, falta de entrosamento para trabalhar em grupo (P1) foram alguns problemas que chegaram a gerar motivo de conflito. Entretanto, esses fatores, posteriormente, são considerados como importantes, pois para as três pesquisadas a diversidade dos grupos ajudou e a forma como tiveram que lidar com os problemas ajudou-as a entender o trabalho interdisciplinar e a importância da troca e da construção de conhecimentos com as diferentes áreas.

Quanto ao contexto da escola são relatados episódios nos quais houve excesso de expectativas com turmas que não responderam bem aos trabalhos (P1, P2 e P3), falta ou precariedade de recursos físicos, materiais, desorganização da agenda escolar, resistência de alguns professores da escola para colaborar com as atividades do Pibid, desconhecimento da organização da sala de aula e das diversas dificuldades relacionadas ao público alvo. No entanto, o fato de existirem tantos problemas fez com que as pesquisadas passassem a considerar esses fatores para a preparação das atividades, observando o que poderiam fazer para contribuir para as atividades do grupo, mas pensando nos alunos.

Veiga Simão (2006, p. 192) entende que os professores devem ser capazes de "operar mudanças nas suas intervenções educativas futuras", oportunizando o estudo de estratégias aos seus alunos de forma que possam transferir seus aprendizados para outros contextos.

Entende-se, pelos dados desta pesquisa, que o Pibid foi um espaço de formação que oportunizou aos pibidianos construir seus saberes da formação profissional, conhecerem e exercitarem os saberes disciplinares e os saberes curriculares, bem como ampliarem os saberes experienciais (TARDIF, 2012), pois é com o grupo de trabalho nas escolas base que os bolsistas de iniciação à docência,

em sua maioria, têm o primeiro contato com a escola (P1, P3), com a sala de aula e, pela primeira vez, atuam como professores e não mais como alunos.

Para a construção de uma formação que dê conta de um perfil de profissional reativo e flexível (ALARCÃO, 2011) entende-se que é necessário criar contextos escolares nos quais os futuros professores possam vivenciar situações da rotina de uma escola. A pesquisa contribuiu no entendimento de que, para se constituir como profissional da docência, antes de tudo, é importante que exista força de vontade e persistência por parte do futuro docente. Este deve, portanto, buscar em si, vencer a inércia e as dificuldades (ALARCÃO, 2011). Compreende-se que sua formação deve ser pautada na experiência, na expressão e no diálogo que deve ser triplo: "um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação (ALARCÃO, 2011, p. 49). No trabalho do PIBID, mostrou-se que existe um triplo diálogo que é oportunizado ao licenciando a partir de três situações. Ao tomar conhecimento do sistema de funcionamento do programa, do Projeto Institucional e da escola, o pibidiano precisa dialogar consigo (seus saberes individuais) para perceber a dimensão desse programa e ver como vai se agregar à dinâmica do trabalho. A partir dos conhecimentos adquiridos na universidade (saberes disciplinares), precisa dialogar com os professores titulares das turmas nas quais vai trabalhar; com os supervisores e coordenadores do grupo, seus orientadores (saberes de um coletivo) desenvolvendo e negociando proposições de trabalho para o Projeto Interdisciplinar. Por fim, destaca-se a importância de dialogar com a realidade da escola que é diferente de outras instituições que fazem parte do programa, que por sua vez, também são diferentes da universidade (saberes curriculares e saberes contextuais).

Foi possível perceber um esforço das pibidianas para criar atividades que respondam à realidade da escola e com as quais os estudantes sintam-se identificados e possam interagir. Para atender esse objetivo, entenderam que é preciso o uso de recursos diversos (P1, P2 e P3), "que a aula seja dinâmica" (P3), que "chame a atenção dos alunos" (P2), que é preciso oferecer diferentes estímulos para atender os perfis diversos (P2 e P3).

Fatores como a orientação, o encaminhamento de diferentes tipos de propostas, a problematização e a proposição de diferentes modalidades e

possibilidades de interação e de estratégias para serem implementadas (MONEREO, 2003) são ações que contribuem decisivamente para oportunizar melhores condições de aprendizagem e são exercidas pelo professor ao se relacionar com os estudantes.

Entende-se que o Pibid, como programa de formação, é terreno fértil para a promoção de aprendizagens que permitam que o professor trabalhe com práticas diferenciadas para a aprendizagem (PERRAUDEAU, 1994), que levem em consideração os diferentes níveis e contextos dos alunos para aprender. Como exemplo, Perraudeau (2009) sugere o trabalho individualizado com fichas, o trabalho em grupo, trabalhos interdisciplinares e a diferenciação como prática de trabalho e de avaliação. Em todos eles, os processos de aprendizagem e de avaliação levam em consideração o tempo para aprender de cada aluno e o contexto que o envolve.

É importante destacar que, apesar dos problemas mencionados inicialmente, as pesquisadas relataram um clima amistoso de trabalho que favorecia as aprendizagens (P2). Admitem que se inspiraram em alguns modelos positivos de profissionais encontrados nas figuras dos supervisores e professores da escola, devido ao empenho desses para contribuir no projeto e nas aprendizagens dos bolsistas (P1, P2, P3), salvo algumas exceções que tentaram dificultar os trabalhos (P3). Nesses casos, reforça-se a ideia de Alarcão (2001) sobre a construção dos saberes coletivos, que se deu a partir do diálogo com os professores titulares das turmas nas quais foram trabalhar; com os supervisores e coordenadores do grupo, seus orientadores, desenvolvendo e negociando proposições de trabalho para o Projeto Interdisciplinar.

Destaca-se que esse contexto relatado é específico da escola base onde as pesquisadas foram bolsistas. Saliencia-se que cada instituição colaboradora tinha um projeto específico, organizado a partir de seu contexto e outras realidades, portanto, a pesquisa com pibidianos de outras escolas poderia apresentar relatos com uma sistematização de trabalho diferente, mas não menos importante. É interessante pensar que se a interdisciplinaridade e os processos autorregulatórios fossem oportunizados simultaneamente aos pibidianos, ao longo do projeto, ou em algum momento pré-definido, seriam ferramentas importantes que poderiam contribuir para a aprendizagem autônoma e crítica dos bolsistas.

### c) Interdisciplinaridade

Trabalhar com a interdisciplinaridade foi considerado fator de relevância para as pesquisadas. Este elemento aparece mencionado nas três narrativas e nas três entrevistas como o grande diferencial do programa.

Em excertos extraídos de documentos sobre o Pibid, como já mencionado anteriormente, apresentam-se os objetivos desse programa que tem como um dos seus princípios estimular e favorecer o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade. Há um grande estímulo para que ações compartilhadas e trocas coletivas sejam desenvolvidas, com a intenção de oferecer uma formação qualificada. Essas podem se dar em equipes, entre docentes das Instituições de Ensino Superior, Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores ou pelo desenvolvimento de ações interdisciplinares (GATTI *et al.*, 2014). No caso do trabalho realizado pelo Pibid na escola base, referência para esta pesquisa, foi adotado o sistema de desenvolvimento de ações interdisciplinares nas escolas básicas de ensino, com a equipe de trabalho formada por coordenadores, supervisores e os bolsistas das áreas que constituíram o Pibid/Humanidades II

A interdisciplinaridade é um eixo organizador da estrutura curricular proposta nos textos dos PCN de Ensino Médio e aparece referenciada na nova LDB (MEC, 1998), embora se trate de um conceito fundamental na educação contemporânea, a compreensão sobre interdisciplinaridade parece ser, ainda, um desafio aos educadores, que têm dificuldades de trabalhar com essa metodologia (GATTI *et al.* 2014).

Trabalhar com atividades interdisciplinares não foi tarefa fácil para as pesquisadas, pois inicialmente, não havia um entendimento muito claro do que tratava esse conceito (P1, P2 e P3). Os próprios professores componentes da equipe da escola, segundo relato das entrevistadas, também demonstravam dificuldade para explicar do que tratava, embora demonstrassem muita vontade de trabalhar junto com os estudantes a partir dessa ideia.

Inicialmente, as primeiras tentativas foram de atividades em que cada estudante fazia a parte de sua área. O que foi percebido, a partir de várias leituras referentes à interdisciplinaridade, é que o trabalho continuava fragmentado, pois apesar de ser realizado em conjunto, cada um continuava a mover-se na sua "zona

de conforto" (grifo meu). Depois, conforme o entendimento sobre interdisciplinaridade foi se consolidando, as atividades foram evoluindo e acontecendo de forma que não havia mais distinção entre quem pertencia à determinada área, porque as atividades passaram a ser integradas em torno de um assunto.

A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1979), tem por princípio, garantir a construção de um conhecimento globalizante que rompa com os limites das disciplinas. A educação só tem sentido, de acordo com essa autora, se existir a interdisciplinaridade como princípio, pois decorrem dela o encontro e a "mutualidade" em uma relação construída conjuntamente, em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo entre professor/aluno, aluno/aluno e professor/professor. (FAZENDA, 1979 p.50).

Esse ideia de trabalho em conjunto, com diversos segmentos, inicialmente, causou estranhamento entre as pesquisadas (P1, P2 e P3), principalmente pela dificuldade de alguns integrantes do grupo entenderem que as áreas estavam no mesmo nível, que não havia uma hierarquia de importância e/ou de trabalho (P1). O fato é que conforme os trabalhos foram sendo desenvolvidos e o entendimento sobre interdisciplinaridade foi se construindo, as posturas foram mudando e os relatos são de que o trabalho foi diferenciado, bastante construtivo para formação, justamente por ter sido feito de forma colaborativa, por várias pessoas, com diversos pontos de vista (P1, P2 e P3).

Observa-se que no Pibid, nessa escola base, foram criadas condições favoráveis para que os pibidianos pudessem construir seus saberes docentes iniciais. A integração dos membros de um mesmo grupo possibilitou que se apoiassem mutuamente, que sustentassem o crescimento uns dos outros e compreendessem que seus problemas têm relação com os dos outros professores e com as questões estruturais da escola e do sistema educativo (DAMIANI et al. 2009). Entende-se que o trabalho só pode ser significativo ao ser analisado a partir da relação que o professor tem com seu trabalho em todas as dimensões e na interação social, proposição que o Pibid adotou e, pode-se dizer a partir do relato das pesquisadas, cumpriu com os objetivos pretendidos.

É importante destacar que, embora não seja uma novidade, são encontradas poucas iniciativas de construção de um espaço escolar pautado no trabalho

colaborativo, fato salientado pelas pesquisadas (P1, P2 e P3) que relatam ter participado de outras experiências de trabalhos em grupo, mas nenhuma igualada ao Pibid, devido à complexidade. O Pibid difere-se de outras iniciativas, justamente, por ter uma continuidade, por atender um número expressivo de estudantes de licenciaturas em todo o Brasil e por dar-se de forma colaborativa (P1, P2 e P3). Trata-se, portanto, de oportunidade e terreno fértil para o desenvolvimento dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem.

Os estudos de Damiani *et al.* (2009) sugerem que experiências pautadas na colaboração, frequentemente alcançam sucesso porque está relacionada com formas eficientes de tratar novas ideias e implementar mudanças. Devem existir, entre os membros de uma comunidade escolar, sentimentos de integração, solidariedade, segurança, de que há possibilidades de experimentação de riscos, de autoavaliação e crítica e de rápida mobilização de recursos quando se necessita desenvolver atividades conjuntas (DAMIANI *et al.*, 2009).

Alarcão (2011) também destaca a importância do trabalho em grupo como processo de formação, pois a troca de experiências contribui para a construção de conhecimentos, permitindo que o profissional da docência torne-se uma pessoa que, diante das incertezas e imprevistos no dia a dia de sala de aula, atue "de forma inteligente e flexível, situada e reativa" (ALARCÃO, 2011, p. 44). Não pode, portanto, ser alguém isolado, "mas tem de construir, com seus colegas, a profissionalidade docente" (ALARCÃO, 2011, p. 86).

Nas atividades executadas no Pibid, entende-se que o trabalho colaborativo é necessário por ser norteador pela interdisciplinaridade, conceito de alta complexidade e que para qualquer organização de atividade, da mais simples até a mais complexa ação (como a construção e execução do Projeto Interdisciplinar da Escola), deve ser planejada, executada e avaliada pelo grupo, atribuindo a todos os envolvidos a responsabilidade pelo trabalho. Esse é o pilar de sustentação no trabalho realizado na autorregulação da aprendizagem: planejamento, execução e avaliação cíclica e constante do trabalho. Um fato interessante, observado nos relatos das pesquisadas, é que durante a descrição do projeto e das atividades a predileção pela adoção da primeira pessoa do plural (nós/ a gente) é freqüente, mesmo quando a referência seja uma atividade individual. O excerto referente ao comentário da

Pibidiana 2, sobre o planejamento de suas aulas, reflete essa adoção para o discurso:

(P2) efetivamente, o que eu realmente penso que a minha prática foi pensada a partir do Pibid foi: "Vamos conversar com o pessoal da História? Vamos conversar com o pessoal da Filosofia? Vamos conversar com... (PIBIDIANA 2, ENTREVISTA).

Pode-se dizer que essa sistemática de trabalho colaborativo no Pibid, contribuiu para que as pibidianas adotassem o princípio de atividades nas quais não existe um único responsável. Tardif (2011) considera que docência é uma profissão de relações humanas, pois seus saberes são construídos e mobilizados a partir da experiência com as outras pessoas. Portanto, são saberes sociais, porque foram adquiridos em um contexto de socialização profissional, que se organizam em torno das mesmas finalidades e objetivos, partilhados por um grupo de profissionais que desenvolvem suas ações em um mesmo contexto (a escola).

O Pibid oportuniza que os bolsistas experimentem uma atuação diferente daquele profissional, ainda, muito presente nas escolas de educação, que reproduz conteúdos do livro didático, distanciando-se do sujeito social e profissional, capaz de criar e estimular situações de aprendizagem por meio das quais seus alunos possam desenvolver suas capacidades para aprender (ALARCÃO, 2001).

Percebe-se que o Pibid trabalha a partir dos propósitos explicitados no Programa Geral, no Projeto Institucional e no Subprojeto da área de Letras com o intuito de promover uma formação de professores que oportunize aos bolsistas experiências voltadas para um trabalho construído no coletivo, com intencionalidade, que promova e estimule situações de aprendizagem para professores e pibidianos. Entende-se que essas experiências permitem que se tornem ativos no contexto da sala de aula e se comportem como sujeitos da construção de seus planejamentos e não meros repetidores dos livros didáticos.

#### ASPECTOS ADICIONAIS PERCEBIDOS PELA PESQUISADORA

Componentes importantes surgiram, a partir do que foi observado por esta pesquisadora, nas narrativas e relatos das pibidianas sobre avaliação de suas passagens pelo Pibid. O tempo de atuação que esta pesquisadora teve como

supervisora do projeto, acompanhando as três pesquisadas na escola base, quando eram bolsistas; os registros nos cadernos dos supervisores e as atas de reuniões do Pibid; também contribuíram para a observação de dois outros elementos inferidos, a partir da análise dos dados e que merecem atenção. Trata-se de a) as mudanças comportamentais e b) o tempo de atuação das pibidianas no projeto.

#### a) Mudanças comportamentais

Esse elemento, assim como o fator tempo, foi observado, a partir das narrativas e relatos das pibidianas. Como já foi mencionado, o tempo de atuação que esta pesquisadora atuou como supervisora do projeto, acompanhando as três pesquisadas na escola base, quando eram bolsistas, também foi levado em consideração, pois permitiu um comparativo de como as pesquisadas eram como bolsistas e o que relataram como profissionais, atuantes nas escolas.

A dimensão comportamental é bastante importante para a autorregulação da aprendizagem, pois se refere ao tipo de estratégias adotadas pelo aprendiz, ao esforço empenhado para a realização das tarefas, assim como a persistência, a procura de ajuda e a escolha de um comportamento direcionado para a obtenção do sucesso almejado (VEIGA SIMÃO, 2006).

Destaca-se que o espaço (escola base e suas salas de aula) onde ocorreram as atividades das pibidianas, assim como as crenças de autoeficácia de cada uma contribuíram para um avanço nas suas aprendizagens de como organizar seu trabalho e como ser professora.

O contexto do projeto, inicialmente, causou um desconforto para a realização das atividades (sentido, principalmente, pela P1), pois havia uma insegurança sobre o ser, o agir e o fazer, o que posteriormente foi indicado como motivo de mudança de atitude, pois essa experiência oportunizou a reflexão sobre a contribuição que a diversidade de áreas, profissionais e de opiniões forneceu para o enriquecimento da bagagem cultural e intelectual das pesquisadas.

Como já foi mencionado, pensar no contexto da sala é indispensável para que se promova a autorregulação. Nota-se que no projeto, foram criadas várias situações de aprendizagem, nas quais as pesquisadas precisaram tomar decisões, expor suas ideias, confrontar suas posições, apresentar justificativas, o que

possibilitou que mudassem suas posturas frente às dificuldades encontradas. Tais mudanças ocorreram em virtude dos objetivos traçados inicialmente, como trabalhar de forma prática e diferenciada com os alunos da escola (P1, P2 e P3), vivenciar essa prática de forma segura dado o embasamento teórico construído no Pibid (P1, P2, P3), trabalhar de forma colaborativa e interdisciplinar (P1, P2 e P3), entender os mecanismos que perpassam a organização de uma aula e como aplicá-los na prática (planejamento, aplicação e avaliação) (P2 e P3), confrontar os receios e dúvidas com a experiência do projeto para ter certeza sobre a profissão (P2 e P3).

Veiga Simão (2004) e Frison (2007) destacam que a autorregulação da aprendizagem direciona para um conjunto de princípios que se completam entre si. Trata-se da consciência, da intencionalidade, da sensibilidade ao contexto, do controle e regulação de atividades.

Quanto à consciência é possível dizer que as pesquisadas passaram a refletir sobre os processos de organização de aula e como estes podem ser afetados pelo contexto, por suas escolhas e por suas posturas frente às dificuldades. Percebe-se que as Pibidianas 2 e 3 demonstraram maior entendimento sobre o conjunto de informações, principalmente, com relação ao contexto e a importância do planejamento como um todo. Nota-se um entendimento maior dessas duas pesquisadas com relação à intencionalidade de suas ações, outro princípio destacado por Veiga Simão e Frison. Vê-se que entendem que para atingir determinados objetivos existe a necessidade de direcionar o trabalho em sala de aula para ações que as levem a alcançar as metas estabelecidas pensando em seus alunos. Essa sensibilidade ao contexto, outro dos princípios citados pelas autoras, aparece muito presente nos relatos das Pibidianas 2 e 3 que destacaram várias vezes a questão de pensar no aluno e, inclusive, em tipos de perfis e trabalhos que podem contribuir para a aprendizagem de alunos mais tímido ou mais extrovertidos (P2). É possível observar que há um esforço para exercerem uma posição de sujeitos ativos dentro dos processos de trabalho.

Os dois outros princípios, o controle e a regulação das atividades, não são claramente comentados pelas pesquisadas, embora as Pibidianas 2 e 3 relatem algumas situações nas quais pode se inferir que desenvolveram algumas competências de aprendizagem autorregulada que as auxiliam a solucionar problemas e a alcançar as metas estabelecidas. Observa-se que conseguem criar

algumas estratégias que as ajudam no desenvolvimento de suas aprendizagens tais como procurar informações de diferentes fontes, manter registros de atividades para poder mudá-las ou aperfeiçoá-las, estruturar o ambiente para que se torne propício para a aprendizagem de seus alunos, refletir constantemente sobre suas práticas e, por fim, procurar ajuda de outros colegas mais experientes ou criativos (Essas estratégias podem ser encontradas no quadro 1, p. 44, no subcapítulo *Estratégias de aprendizagem*).

É importante dizer que o estudante para tornar-se autorregulado, precisa ter consciência e intencionalidade para regular suas ações de acordo com o contexto. Por isso que a convergência desses princípios é que pode levar à aprendizagem do aluno, pois se complementam. A consciência isolada não ajuda a regular as ações do estudante, pois é preciso intencionalidade, caso contrário é apenas agir na espontaneidade e na improvisação (FRISON, 2007).

Entende-se que as Pibidianas 2 e 3 conseguiram, de um modo geral, descrever com um pouco mais de objetividade, os processos que envolvem a organização do trabalho do que a Pibidiana 1, mas que não há uma total consciência de todos os elementos envolvidos na suas aprendizagens. Infere-se que isso aconteça porque as pesquisadas, por mais dedicadas que tenham sido e por mais esforços que tenham empenhado para a realização das atividades, foram preparadas para aprender a ensinar, mas não para aprender a aprender. Para que elas possam tornar-se autorreguladas, de fato, precisam desenvolver esses dois tipos de aprendizagens, que são diferentes, mas que estão intimamente ligadas (VEIGA SIMÃO, 2006). Pode-se dizer que o Pibid contribui com suas aprendizagens e suas formações. Atribui-se esse resultado ao fato de que é possível perceber que desenvolveram autonomia para o trabalho, conseguiram entender e explicar com maior objetividade a organização do trabalho, demonstraram sinais de mudança e de sensibilidade para os diversos fatores que interferem no contexto e nos seus processos de aprendizagem. Em seus relatos verbalizam que conseguiram incorporar estratégias aprendidas no projeto e transferi-las para seu trabalho de sala de aula, o que demonstra que se autorregularam para algumas atividades. A tomada de consciência é um dos elementos, bastante presente, observado no relato das três pesquisadas e é possível dizer que se reflete na prática por suas atitudes ativas em relação à organização do trabalho.

Entende-se que o Pibid é um espaço de formação e aprendizagens que foi capaz de oportunizar às pesquisadas estratégias de aprendizagem que foram transferidas para suas práticas de sala de aula. O trabalho do Pibid desmistificou e promoveu ações interdisciplinares e colaborativas de forma que as pesquisadas passaram a adotá-las como modelos positivos de trabalho. Pensa-se que o Pibid contribuiu para a formação das pesquisadas de forma que possibilitou que se tornassem sujeitos ativos de sua atuação profissional e não meras reprodutoras de conteúdos. No entanto, é importante ressaltar que apesar de mostrarem-se competentes, dedicadas e eficientes em suas caminhadas um fator interferiu diretamente para que as três tivessem níveis de compreensão diferentes sobre os processos de organização do trabalho. Esse fator é o tempo.

b) O tempo de permanência no Pibid para a formação dos professores

O fator tempo de permanência no programa assim como as mudanças de comportamento surgiu da observação desta pesquisadora sobre as informações gerais fornecidas pelas participantes e a compreensão dos dados analisados. A participação das três pesquisadas no projeto deu-se em épocas diferentes e períodos distintos. A Pibidiana 1 atuou entre os anos de 2010 e 2011, fase inicial e de montagem das oficinas; a Pibidiana 2 participou entre os anos de 2012 e 2013, segundo ano do projeto (readaptação das oficinas e montagem de novas atividades) e a Pibidiana 3 atuou entre os anos de 2010 e 2013, portanto, ficou na primeira fase e na segunda fase, somando um total de três anos (Dados levantados a partir dos relatos das pesquisadas).

Essa informação é importante, pois se infere a partir dela, dados interessantes sobre a formação das pesquisadas. Como foi mencionado anteriormente, no fator *Mudanças de comportamento*, há uma percepção em relação às informações produzidas nas narrativas e entrevistas e recolhidas nos registros dos cadernos dos supervisores, quanto ao nível de compreensão dos processos que envolveram a organização do trabalho no Pibid. Mencionou-se, anteriormente, que as Pibidianas 2 e 3 atingiram um nível maior de compreensão dos processos de organização das atividades do que a Pibidiana 1. Isso não quer dizer que esta pesquisada não tenha atingido à tomada de consciência.

Volta-se a dizer que o envolvimento e dedicação ao trabalho foram proporcionais e que as três desempenharam com dedicação suas atividades, no entanto, pode-se notar que as Pibidianas 2 e 3 tiveram mais clareza sobre os processos de organização e desenvolvimento das atividades (planejamento, execução e avaliação) e das variáveis que afetaram seu trabalho e suas aprendizagens (motivação, contexto e comportamento). A tomada de consciência dessas duas pibidianas aparece explicitamente, em diversos momentos dos relatos, enquanto que a Pibidiana 1, também apresenta a tomada de consciência, porém não de forma contundente. Esse dado é observado por um conjunto de informações que remetem a questão da sua consciência sobre os elementos que fizeram parte de suas aprendizagens.

Surgem duas observações a partir de então: a primeira, a saber, é o período que as pibidianas participaram do projeto. A Pibidiana 1 ficou de 2010 a 2011, período quando começaram os trabalhos, portanto, a fase inicial e na qual todos os participantes do grupo da escola tiveram contato com o tema interdisciplinaridade, a maioria deles pela primeira vez. O fato de não ter um modelo ou um princípio, fez com que o grupo tivesse que partir do zero, o que acarretou em uma maior complexidade, para alguns integrantes, que demonstraram dificuldades para organizar os primeiros textos e, conseqüentemente, seus entendimentos. Isso também pode ter afetado a compreensão quanto à clareza da organização do trabalho (planejamento, avaliação) e outros fatores que contribuíram para a construção do mesmo (variáveis motivacionais, contextuais, comportamentais). A segunda observação é o tempo que a Pibidiana 1 permaneceu, de apenas um ano. Esse fato aliado a participação ao período de trabalho inicial do projeto do Pibid pode ter contribuído para a pouca clareza sobre a compreensão dos processos desenvolvidos já que, diferentemente das outras duas participantes, a experiência no Pibid foi seu primeiro contato com a escola básica.

Poderia se atribuir o mesmo problema de compreensão quanto à clareza dos processos à Pibidiana 2, pois esta pesquisada teve o mesmo tempo de participação que a primeira. No entanto, a fase em que atuou pode ter feito a diferença, já que o projeto estava pronto e algumas atividades já haviam sido aplicadas. Os pibidianos que entraram para suprir as vagas dos que haviam deixado o grupo, como é o caso desta participante, tiveram um acompanhamento dos supervisores e dos demais

colegas bolsistas para compreensão sobre o que havia sido feito até então e do que tratava a interdisciplinaridade e o projeto da escola. Esta pesquisada já atuava no Ensino Fundamental, séries iniciais, portanto, a caminhada dentro da instituição na qual trabalhava, também pode ter contribuído para que compreendesse melhor a organização como um todo.

A Pibidiana 3 teve um bom nível de compreensão dos processos de organização do trabalho. Esta pesquisada foi a que permaneceu mais tempo no projeto (três anos) e vivenciou sua construção, aprimoramento, aplicação e aperfeiçoamento. Entende-se que as várias avaliações das quais participou, tanto com o grupo disciplinar quanto com o grupo interdisciplinar, contribuíram para que sua percepção fosse mais refinada, em relação aos diversos fatores e variáveis que estão relacionados ao trabalho. Aliada ao fator tempo de participação no projeto, esta participante começou a trabalhar em uma escola da rede particular na cidade, o que permitiu que pudesse experimentar a organização de atividades de planejamento e práticas também fora do Pibid.

O que se pode deduzir com relação a participação das pesquisadas, é que o fato da Pibidiana 3 ter ficado mais tempo junto do grupo, oportunizou que a mesma pudesse consolidar sua formação porque pôde vivenciar um maior número de experiências que a ajudaram a promover e estabelecer sua autonomia.

Segundo Huberman (2000), se observarmos o tempo de efetivo exercício de trabalho dos professores, para haver uma determinada consolidação como profissional é necessário ter uma caminhada de 7 a 25 anos de profissão. Não se trata do mesmo caso desta pesquisa, pois o tempo mencionado é com relação a permanência no processo de formação. No entanto, a comparação é feita para entender que ao se falar em formação continuada, de acordo com os dados levantados neste trabalho, é preciso pensar que encontros esporádicos podem não surtir o efeito esperado para desenvolver autonomia e segurança para os professores em formação.

Em tempos de reformulações e cortes de verbas pelos quais o Pibid passa, esse dado torna-se importante, pois revela que quanto maior o tempo de permanência no programa, maiores serão as contribuições para a formação dos bolsistas. É importante destacar que o desenvolvimento do saber profissional, segundo Tardif (2014), é associado tanto às fontes e lugares de aquisição quanto

aos momentos e fases de construção a ele associados, a articulação entre os conhecimentos e a prática docente vão se concretizar a partir das experiências de formação inicial e continuada dos professores. Nesse caso, entende-se que seria benéfico para a formação os bolsistas, de um modo geral, que pudessem viver essa experiência por mais tempo como teve oportunidade a Pibidiana 3. Os conhecimentos adquiridos como bolsistas no tempo de estudos realizados no Pibid, puderam ser incorporados à prática das pesquisadas, contribuindo para suas aprendizagens e ajudando-as a viver o cotidiano de sala de aula com mais autonomia e criticidade.

Destaca-se que outros dados interessantes a respeito da formação oferecida pelo programa poderiam surgir. Outras questões relacionadas à autorregulação da aprendizagem poderiam ser exploradas profundamente, tais como as dimensões cognição, contexto, comportamento, a própria motivação, que foi abordada aqui, renderia um único estudo particular, mas por se tratarem de assuntos muito complexos, requerem maior aprofundamento teórico e tempo, o que se torna inviável já que esta investigação está vinculada ao curso de mestrado, portanto, um período de dois anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o que revelaram as egressas do curso de Letras e participantes do Pibid/Humanidades II, sobre as aprendizagens e sobre a atuação autônoma, tendo como base teórica e prática os pressupostos da autorregulação da aprendizagem. Os dados coletados referem-se ao relato de três sujeitos e foram obtidos por meio de quatro instrumentos: narrativas autobiográficas, cadernos de registros dos supervisores, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas. Para a análise foi utilizada a Análise Textual Discursiva. A hipótese da possível aproximação entre o processo de trabalho do Pibid/Humanidades II e as etapas da Autorregulação da Aprendizagem foi o que gerou o problema desta pesquisa, que analisou quais contribuições o Pibid produziu para a formação autônoma e estratégica de um grupo de futuras professoras, egressas do curso de Letras.

Na primeira categoria, Projetando a ação Futura - Antecipação, foram observados o trabalho inicial do Pibid e a primeira fase do construto da Autorregulação da Aprendizagem. - Antecipação, Execução e Autorreflexão - e apontaram que o Pibid, por trabalhar com etapas bem definidas de trabalho - planejamento, aplicação do projeto e uma avaliação constante, promoveu a conscientização e autonomia dos estudantes, oportunizou, ao futuro docente, experiências favoráveis para a aprendizagem, possibilitando-lhe uma formação baseada em estratégias autorregulatórias que o qualificaram para o trabalho em sala de aula.

A segunda categoria, Realização do que foi previsto e planejado - Execução, traz a análise da organização dos trabalhos práticos do projeto e a segunda fase da autorregulação - execução. Na terceira categoria, Reflexão: O pensar sobre a própria atuação - Autorreflexão, foram analisados os processos de avaliação do trabalho do Pibid e a fase de autorreflexão do construto. Dessa última categoria emergiu a subcategoria Tomada de Consciência. Como a intenção era entender a

aproximação entre o Pibid e a autorregulação da aprendizagem e suas contribuições para a formação docente, as categorias já existiam a partir das definições de Zimmerman (2002; 2013) e Pintrich (2000; 2004) sobre os processos autorregulatórios.

Os dados coletados apontaram que o período de formação ajudou as pibidianas a entender sobre o que é ser professora e como esse aprendizado pode ser levado a cabo. O sentimento de confiança e de autonomia para resolução de situações-problema, o investimento no estudo de atividades interdisciplinares e de trabalhos colaborativos, a observação dos diferentes comportamentos e contextos nos quais estão inseridos os alunos, também são fatores mencionados pelas três participantes como aprendizados importantes adquiridos com o Pibid.

O trabalho desenvolvido ao longo do projeto, segundo as pesquisadas, contribuiu para a reflexão do quanto é necessário pensar nas dificuldades dos alunos e colocar-se no lugar do outro, pois o objetivo de aprender a ser professora leva a outro objetivo maior que é o de ensinar os alunos de forma que estes possam aprender conceitos que sejam significativos para suas vidas.

A análise do trabalho desenvolvido, no Pibid, pelas pibidianas apontou para alguns aspectos importantes tais como a necessidade de oportunizar e vivenciar trabalhos colaborativos e interdisciplinares, com a participação de diversos segmentos (pibidianos, professores, supervisores, alunos).

Outro ponto importante é a possibilidade do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autorregulatórias como ferramentas eficientes para aprendizagem dos bolsistas do Pibid. Mesmo que a autorregulação da aprendizagem não tenha sido o cerne do trabalho no projeto, foi possível perceber a aproximação de algumas ações realizadas, durante as atividades relatadas pelas pesquisadas, com os processos autorregulatórios (antecipação, execução e autorreflexão).

As pibidianas demonstraram ter entendido a necessidade de ter controle e sensibilidade ao contexto em todo o seu decurso de trabalho, o que demonstrou a tomada de consciência sobre uma parte dos processos de suas aprendizagens. A motivação para a construção do projeto da escola base e para as suas formações levou-as a atingir os objetivos traçados, inicialmente, o que culminou com uma boa percepção sobre o trabalho do Pibid e da formação oferecida aos bolsistas. A partir das análises, inferiu-se que o fator tempo de participação no projeto oportunizou um

maior número de experiências, o que também contribuiu para produzir uma mudança de comportamento, nas pesquisadas, motivando-as a continuar na profissão e permitindo incorporar ao seu cotidiano profissional estratégias utilizadas no trabalho do Pibid.

É possível observar que os sujeitos desta pesquisa revelaram que o Pibid, como programa de formação, contribui para seus aprendizados, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do contexto da escola, de sua realidade, sobre a diversidade de alunos e sobre o trabalho dos professores da escola base, portanto, a escola é um espaço rico e, por intermédio do Pibid, possibilita uma formação concreta e mais humanizada dentro das escolas. O Pibid, como espaço de formação, foi uma possibilidade real para o desenvolvimento da autonomia das pesquisadas e para o aprendizado de estratégias de trabalho incorporadas à prática de sala de aula.

Ao concluir este trabalho, defende-se que o Pibid, como programa de formação, continue norteado pelo princípio de oferecer capacitação qualificada para seus participantes. Sua dinâmica de trabalho contribui para a aquisição de conhecimentos e práticas relacionadas à docência por meio de ações colaborativas entre o grupo de bolsistas e professores e essa experiência oportuniza ao professor em formação, desenvolver competências voltadas para a organização e reflexão, pensando o trabalho a partir do planejamento, da execução e da avaliação sistemática. Entende-se que a adoção dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem, dentro do Pibid, poderiam oportunizar ao futuro docente, experiências favoráveis para as suas aprendizagens como aprendente e como docente, possibilitando-lhe uma formação voltada para a autonomia, criticidade e qualificando-o para o trabalho em sala de aula. O Pibid é um espaço rico e de oportunidades para o investimento no ensino de estratégias regulatórias.

Os resultados apresentados nesta pesquisa são bastante modestos diante das possibilidades que o trabalho do Pibid, aliado ao ensino de estratégias de aprendizagem podem oferecer aos estudantes, portanto, torna-se um campo aberto e fértil para futuros estudos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (org.). *A Aventura (Auto) Biográfica – Teoria & Empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b. p 201-224.

ABRAHÃO, M.H.M.B; FRISON, Lourdes. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. *(Auto)biografia e formação humana*. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber, 2005.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Rev. Fac. Educ. [online]*. 1996, vol.22, nº.2, p. 11-42. ISSN 0102-2555.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época; v.8).

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. *Competências autorregulatórias de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física/UFPel em Estágio Curricular Supervisionado*. 2014. 114f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BANDURA, A. Selfefficacy. In V. S. RAMACHAUDRAN (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, pp. 71- 81). New York: Academic Press, 1994.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.(Obra original publicada em 1977)

BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 25/06/2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 6755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: Nov 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane (Org.) *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DUARTE, M. F. *Aprendizagem estratégica e trabalhos para casa: Estudos de caso valorativos de uma intervenção em parceria*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2004.

FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: uma introdução*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, L., & SIMÕES, L. *Auto-eficácia em contexto educativo*. Psychologica, 31, 177-196, 2002.

FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda., 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRISON, L. *Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares*, 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FRISON, L. *Auto-Regulação da Aprendizagem*. Ciência e Conhecimento, ULBRA/São Jerônimo, v.2, 2007.p.1-14.

FRISON, L.; MORAES, M. *As práticas de monitoria como possibilitadora dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes*. Poésies Pedagógica, Goiás, v.8, n.2, 2010. p.144-158.

FRISON, L.; VEIGA SIMÃO, A. *Abordagem (auto) biográfica-narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*. Educação, Porto Alegre, v.34, n.2, p.198-206, 2011.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. *Análise Textual discursiva*. 2ª ed. Editora Unijuí, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil- um estado da arte*. Brasília, Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, E. D. A., Marli; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: TEXTOS FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/SEP. V. 41, p. 01-120, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77 a 94.

LACASA, P. *aprender em La escuela, aprender em La calle*. Madrid: Aprendizaje, Visor, 1994.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. *Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos*. In: *Revista do Centro de Educação*. v.29, nº2, 2004.

LOPES DA SILVA, Adelina & SÁ, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciência da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I., & Veiga Simão, A. M. **A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais** Porto: Porto Editora, 2004. p.18-39.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. Traduzido por Vera Lúcia Barros de Azevedo. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda., 2009. p. 17 a 37.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLL, L. C. et al. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sociohistórica*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA M.; PALMA, M. E PÉREZ, M. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Colección El Lápiz, Grão Editorial

MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.). *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a educação em novos tempos*. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Educação: Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. *Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos*. Anais ANPEd, 2004. 1-18

PINTRICH, Paul. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p.451-502.

PINTRICH, Paul. R. *A motivacional science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. Journal of Educational Psychology, v.95, n.4, p.667-686, 2003.

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

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*: Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

REGO, T. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

RIBAS, M. H. *Construindo a competência: processo de formação de professores*. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996. [O si-mesmo como um outro. Campinas: Papyrus, 1990].

ROSÁRIO, P., SOARES, S., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. & RÚBIO, M. *Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico*. Psicologia, Educação e Cultura, VIII, 2004.

ROSÁRIO, P.; NUÑES, J. PIENDA, J. *Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas de Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Edições Almedina, 2006.

ROSÁRIO, Pedro; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CHALETA, Elisa; GRÁCIO, Luísa. Autorregular o aprender em sala de aula. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008, pp. 115-132.

SÁ, Isabel. Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. A autodeterminação e a orientação para objectivos. In: Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I., & Veiga Simão, A. M. *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004. p.55-75.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SALES, Marcea Andrade. *Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate*. Tese de Doutorado. UFBA, 2009.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUNK, D. Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, 1998. p.137-155.

SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In. *Self-regulated Learning and Academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SCHUNK, D. H. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist Review*, 40(2), 85-94, 2005

SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; & SIMÃO, A. M. V. *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB. 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica Educação).

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, V.; ANDRADA, P. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, n.30, v.3, 2013. p.355-365.

SCHUNK, D. H. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist Review*, 40(2), 85-94, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Ideias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa*. 2 ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. V. 4.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Estudo acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender*. Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares. Nº 2, Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In. DA SILVA, A; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Lisboa: Porto Editora, 2004. p. 77-94.

VEIGA SIMÃO, Ana M. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In BIZARRRO, R.; BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Ed., 2006. p.192-206.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção. O Aluno universitário: aprender a autorregular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. Revista da Faculdade Porto Alegre de Educação, *Ciências e Letras*: Porto Alegre, n.40, p. 1296,jul./dez. 2006.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André.(org.) *Avaliação com Sentidos(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores, 2008. p. 17 – 39.

VEIGA SIMÃO, A.; FRISON, L. *Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos*. Cadernos de Educação, FAE/PPGE/UFPEL, n.45, jul/ago, 2013.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel. *Autorregulação da Aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: EDUCA, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ZEICHNER, K. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades*. *Educação*. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, Dale H. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2.ed. Mahwah: Erlbaum, 2001.

ZIMMERMAN, B.; MARTINEZ-PONS, Manuel. *Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies*. *American Educational Research Journal*, v.23, n.4, p.614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In. SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, 1998.

ZIMMERMAN, B. *Becoming a Self-regulated Learner: an overview*. *Theory into practice*, v.41, n.2, 2002. p.64-70.

ZIMMERMAN, B. *From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path*. *Educational psychologist*, v. 48. n. 3, 2013. p.135-147.

ANEXOS

**ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

Prezado Colaborador:

A sua participação em uma pesquisa de mestrado, desenvolvida pela professora Elenice Botelho Antunes, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, tem por objetivo contribuir para a investigação das contribuições do Pibid para as aprendizagens dos bolsistas de iniciação à docência desse programa. A participação é voluntária e não está relacionada à sua atuação como professora.

Todas as respostas são estritamente confidenciais e apenas os membros da equipe de pesquisa terão acesso às respostas individuais.

As observações de aulas previstas (duas) serão realizadas com agendamento previamente autorizado pela participante, pelas escolas, nas turmas e horários definidos em conjunto com a pesquisadora e as colaboradoras.

Com este trabalho, esperamos contribuir para os estudos na área da Psicologia da Educação, especificamente com os estudos sobre a Aprendizagem Autorregulada.

Desde já, agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mestranda Elenice Botelho Antunes

le7503@hotmail.com

Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

lfrison@terra.com.br

Profª Magda Floriana Damiani

flodamiani@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF nº \_\_\_\_\_, concordo em colaborar com a pesquisa descrita acima, no decorrer do segundo semestre do ano de 2015.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**ANEXO B**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Roteiro Inicial para a entrevista

**Observação:** Esta é uma relação de pontos específicos que devem constar no roteiro final das entrevistas. As questões finais só serão construídas a partir dos dados coletados nas narrativas e dos dados coletados nas observações de aulas.

- 1) Conhecimento sobre o construto da Autorregulação da Aprendizagem (Se já conhecia ou havia ouvido falar)
- 2) Impressões gerais sobre a experiência no Pibid;
- 3) Experiências significativas destacadas durante o trabalho com o Pibid e que contribuíram para a formação.
- 4) Percepção da influência do Pibid no trabalho em sala de aula (Se houve ou não).
- 5) Ensinos aprendidos com a experiência no Pibid e considerados importantes para a prática profissional.
- 6) Estratégias aprendidas no Pibid e que continua utilizando nas aulas. (Se não utiliza mais deve mencionar o motivo).

**ANEXO C**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Narrativa (Piloto)

Como participante do Pibid, tiveste uma trajetória que te proporcionou vivenciar algumas experiências com relação à escola e ao trabalho docente. Gostaria que escrevesse, em uma narrativa:

1) Tuas reflexões a respeito da forma como entendias a docência antes de participares do projeto Pibid, durante a experiência com o grupo e, hoje, como a encaras, atuando como professora na escola.

2) Quais práticas de ensino julgas teres aprendido com o Pibid e quais continuas utilizando em tuas aulas (ou não)? Por quê? Reflete sobre essas práticas e como o trabalho, a partir delas, contribui para o aprendizado dos alunos.

**ANEXO D**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Narrativa

A pesquisa intitulada, inicialmente, **A formação no contexto da escola: Uma prática iniciada no Pibid** tem como primeira etapa para a coleta de informações, a produção de uma narrativa. Escreve tuas reflexões a partir dos pontos mencionados abaixo:

Como participante do Pibid, tiveste uma trajetória que te proporcionou vivenciar algumas experiências com relação à escola e ao trabalho docente. Gostaria que escrevesse tuas experiências com o grupo do qual fazias parte, tuas reflexões sobre as aprendizagens e como o trabalho, a partir delas, contribui para o teu aprender como professora e o teu entendimento sobre o papel do professor. Explicita que ferramentas/instrumentos/aspectos específicos da prática pedagógica aprendeste com o Pibid e continuas utilizando no teu trabalho e de que forma realizas no teu cotidiano de trabalho. (Por favor, descrever detalhadamente o processo de organização e planejamento do trabalho, etapa por etapa).