

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



Tese

**Narrativas auto(hetero)biográficas e processos de autorregulação em
comunidade de aprendizagem com estudantes de Sociologia em Residência
Pedagógica, na UFPel**

Vera Lúcia dos Santos Schwarz

Pelotas, 2023

Vera Lúcia dos Santos Schwarz

Narrativas auto(hetero)biográficas e processos de autorregulação em
comunidade de aprendizagem com estudantes de Sociologia em Residência
Pedagógica, na UFPel

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas –
RS, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Pelotas, 2023

Vera Lúcia dos Santos Schwarz

Narrativas auto(hetero)biográficas e processos de autorregulação em
comunidade de aprendizagem com estudantes de Sociologia em Residência
Pedagógica, na UFPel.

Banca de Defesa:

.....
Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Orientadora/UFPel)

.....
Profa. Dra. Eliane Teresinha Peres (UFPel)

.....
Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (UFPel)

.....
Profa. Dra. Evely Boruchovitch (UNICAMP)

.....
Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (UNICAMP)

.....
Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S291n Schwarz, Vera Lúcia dos Santos

Narrativas auto(hetero)biográficas e processos de autorregulação em comunidade de aprendizagem com estudantes de sociologia em residência pedagógica, na UFPel / Vera Lúcia dos Santos Schwarz ; Maria Helena Menna Barreto Abrahão, orientador. — Pelotas, 2023.

164 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Narrativas auto(hetero)biográficas; 2. Autorregulação da aprendizagem; 3. Compreensão cênica; 4. Hermenêutica; 5. Formação inicial de professores. I. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

Dedico a minha mãe de coração, **Zaida**
Maria de Oliveira Vieira (in memoriam)
tudo que sou devo ao seu modelo de ser
humano, afetuosa, generosa
e incentivadora, nos meus pensamentos e
comportamento sua memória estará
sempre viva.

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão que me recolheu, acolheu, incentivou e me motivou a prosseguir nesta jornada de formação profissional. Seus conhecimentos no campo do método (auto)biográfico e a forma afetuosa dispensada nesse processo de formação acadêmica foram fundamentais; encorajaram-me na aventura do desbravamento das narrativas auto(hetero)biográficas de formação. Só tenho a agradecer a forma generosa, leve e firme que me conduziu nessa caminhada. Obrigada pela orientação, pelo carinho e amizade.

Às professoras pesquisadoras Doutoras, Evely Boruchovitch, Inês Ferreira de Souza Bragança, Helenise Sangoi Antunes, Eliane Teresinha Peres, Lúcia Maria Vaz Peres, por aceitarem participar da banca examinadora e por suas contribuições durante meu percurso de formação no doutoramento.

À professora e amiga Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (na memória e na saudade) que precocemente partiu deste plano terreno, para brilhar em outra dimensão, mas permanece muito presente em meu ser docente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, por compartilharem conhecimentos.

À professora Sônia Maria Schio, pela parceria e experiências de aprendizagens compartilhadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica – Núcleo de Filosofia e Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas.

Aos amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Autorregulação da aprendizagem: Veridiana, Igor, Cleide, Júlia, o carinho, a amizade e a partilha de

saberes neste grupo tornaram a minha jornada mais leve, em especial a Célia pela generosidade e conhecimentos compartilhados durante a jornada desta tese.

Aos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais, especialmente aos residentes do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo de Filosofia e Sociologia nossos personagens heróis, que me fazem pensar a educação, gratidão pela parceria no desenvolvimento da tese.

Aos meus queridos filhos Mariana e Felipe, com todo o meu amor e gratidão pelo incentivo e apoio em todos os momentos desta jornada.

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si próprio”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação da liberdade, da ruptura, da opção que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a possibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo [...] . (Paulo Freire, 1996)

Resumo

SCHWARZ, Vera Lúcia dos Santos. **Narrativas auto(hetero)biográficas e processos de autorregulação em comunidade de aprendizagem com estudantes de Sociologia em Residência Pedagógica, na UFPel.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Esta tese opera com narrativas auto(hetero)biográficas e processos de autorregulação em comunidade de aprendizagem com estudantes em formação inicial, no curso de licenciatura em Ciências Sociais, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica - PRP, desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, no decurso de 2020 e 2022. Estabelece interface entre dimensões teórico empíricas das narrativas auto(hetero)biográficas e da autorregulação da aprendizagem partindo da concepção de que a articulação entre estes dois campos contribui para qualificar o debate em torno da construção de projetos de formação inicial na universidade, uma vez que ambos sublinham a importância do protagonismo do estudante no processo de formação. Os participantes, atores/coautores desta pesquisa, constituem-se de sete estudantes, matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e residentes heróis do Núcleo de Filosofia e Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas-UFPel. A pesquisa movimenta-se impulsionada pela seguinte questão: de que modo podem as experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuir para compreender processos de autorregulação da aprendizagem - ARA vivenciados por estudantes-bolsistas em formação inicial, via Programa de Residência Pedagógica-PRP? Por conseguinte, a investigação objetiva compreender como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica-PRP. A compreensão desses processos dá-se mediante narrativas de formação auto(hetero)biográficas organizadas por meio da metodologia Compreensão Cênica, complementada com hermenêutica. A pertinência desta investigação insere-se num amplo e forte movimento no campo dos estudos universitários voltados à formação inicial de professores. Com esse desiderato chego

à seguinte tese: o trabalho pedagógico pautado em narrativas de vida e formação, de modo especial as que se dão em alteridade como as auto(hetero)biográficas compartilhadas mediante experiências entre residentes e formadores e a necessidade de os participantes construírem-se autorregulados em suas emoções, tanto na vida pessoal como na vida acadêmica, institui mudança substancial e paradigmática na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Narrativas auto(hetero)biográficas; autorregulação da aprendizagem; compreensão cênica; hermenêutica; formação inicial de professores.

Abstract

SCHWARZ, Vera Lúcia dos Santos. **Auto(hetero)biographical narratives and self-regulation processes in a learning community with Sociology students in Pedagogical Residency, at UFPel.** Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

This thesis operates with auto(hetero)biographical narratives and self-regulation processes in a learning community with students in initial training, in the degree course in Social Sciences, within the scope of the Pedagogical Residency Program - PRP, developed at the Federal University of Pelotas - UFPel, in the course of 2020 and 2022. Establishes an interface between theoretical and empirical dimensions of auto(hetero)biographical narratives and self-regulation of learning based on the idea that the articulation between these two fields contributes to qualifying the debate around the construction of training projects at the university, since both underline the importance of the student's protagonism in the training process. The participants, actors/co-authors of this research, consist of seven students, enrolled in the Degree in Social Sciences and hero residents of the Nucleus of Philosophy and Sociology, at the Federal University of Pelotas-UFPel. The research moves driven by the following question: can the auto(hetero)biographical narrative experiences of training contribute to understanding processes of self-regulation of learning - ARA experienced by scholarship students in initial training, via the Pedagogical Residency Program-PRP? Therefore, the investigation aims to understand if and how auto(hetero)biographical narrative experiences of training contribute to the development of self-regulation of learning by scholarship students, from a degree in Social Sciences in Pedagogical Residency-PRP. The understanding of these processes takes place through narratives of auto(hetero)biographical formation organized through the Scenic Understanding methodology, complemented with hermeneutics. The pertinence of this investigation is part of a broad and strong movement in the field of university studies aimed at initial teacher training. Through this desire, I arrived at the following thesis: the pedagogical work based on life and training narratives, especially those that occur in alterity such as the auto(hetero)biographical shared through experiences between residents and trainers and the need to participants build themselves self-regulated in their emotions, both in

their personal and academic lives, establishing a substantial and paradigmatic change in the training of future teachers.

Keywords: Auto(hetero)biographical narratives; self-regulation of learning; scenic understanding; hermeneutics; initial teacher training.

Lista de Figuras

Figura 1- Módulos e trilhas de formação do Programa de Residência Pedagógica/UFPel.	52
Figura 2 - Representação das fases e sub processos da autorregulação da aprendizagem.	66
Figura 3 - - Modelo de compreensão cênica de Marinas.....	91
Figura 5 - Modelo de compreensão cênica, em releitura de Abrahão.	92
Figura 6 - As etapas da jornada do herói de Vogler.	95
Figura 6 - Procedência dos residentes heróis da jornada do PRP.	103

Lista de Quadros

Quadro 1 - Ações de formação do módulo I do PRP.....	52
Quadro 2 - Ações de formação do módulo II do PRP.....	55
Quadro 3 - Atividades de formação desenvolvidas no III módulo de formação do PRP.	
.....	56
Quadro 4 - Categorias de estratégias autorregulatórias.....	72
Quadro 5 - Estudos da ARA e Procedimentos de Análise adotado nas Pesquisas. .	76

Tabelas

Tabela 1- Distribuição de teses e dissertações relacionadas com a história do ensino de sociologia (1993-2016).....	40
Tabela 2- PRP/UFPel: núcleos/áreas, preceptores e residentes envolvidos.....	49

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexos

Anexo A- Edital do Programa de Residência Pedagógica 06/2020

Anexo B – Questionário socioeconômico

Anexo C – Memorial

Anexo D- Relatórios de Formação

Anexo E – Parecer Consustanciado do CEP

Lista de Siglas e Abreviaturas

- ARA- Autorregulação da Aprendizagem
- ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAFe - Comunidade Acadêmica Federal
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
- CEB- Câmara de Educação Básica
- CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CP – Conselho Pleno
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DSP- Departamento de Sociologia e Política
- ECS – Estágio Curricular Supervisionado
- EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio
- EM- Ensino Médio
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENADE – Exame Nacional de Avaliação Desempenho Estudantes
- EEEM- Escola Estadual de Ensino Médio
- FaE- Faculdade de Educação
- GEPAAR- Grupo de Estudos e Pesquisa em Aprendizagem Autorregulada
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFISP – Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISP – Instituto de Sociologia e Política
- IES- Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC- Ministério da Educação e Cultura

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAVE – Programa de Avaliação da Vida Escolar

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP – Programa Residência Pedagógica

RP – Residência Pedagógica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SLR – Self-Regulated Learning

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TSC – Teoria Social Cognitiva

UFPel- Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

PRÓLOGO: ABERTURA DAS CORTINAS - FIOS QUE TECEM A NARRATIVA DA PESQUISA ...	20
PRIMEIRO ATO – EXPERIÊNCIAS EXISTENCIAIS: DO VIVIDO AO NARRADO	26
CENA 1 – DAS EXPERIÊNCIAS DO VIVIDO À CONSTRUÇÃO DA TRAMA DE PESQUISA.....	26
SEGUNDO ATO – CENÁRIOS SOCIOLÓGICOS DE FORMAÇÃO	36
CENA 2.1 - UM SOBREVOO SOBRE UM PASSADO TÃO RECENTE DA SOCIOLOGIA ESCOLAR.....	36
CENA 2.2 - O PERCURSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR	38
CENA 2.3 – ONDE HÁ MEMÓRIA SE FAZ HISTÓRIA: O INSTITUTO DE FILOSOFIA, SOCIOLOGIA E POLÍTICA, O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	44
CENA 2.4 – O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES/UFPEL.....	47
CENA 2.5 -AMBIENTE CÊNICO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/NÚCLEO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA	50
<i>Cena 2.5.1 – O Núcleo de Filosofia e Sociologia: organização e funcionamento</i>	51
TERCEIRO ATO - IMERSÃO E EMERSÃO NO CAMPO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	57
CENA 3.1 INICIANDO A IMERSÃO.....	57
CENA 3.2 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA	61
CENA 3.3 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	63
CENA 3.4 - AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O MODELO DE ANÁLISE DE ZIMMERMAN	65
CENA 3.5 ESTADO DO CONHECIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO BRASILEIRO	74
QUARTO ATO – MÉTODO, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	79
CENA 4.1 PAISAGEM INICIAL: CAMINHOS E CAMINHANTES.....	79
CENA 4.2 - O CONTEXTO DE PESQUISA	80
CENA 4.3 - MÉTODO, PARTICIPANTES, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA.82	82
CENA 4.3.2 - PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
CENA 4.3.3 - PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	86
CENA 4.3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	90
QUINTO ATO - NO DESENROLAR DA PEÇA DESVELAM-SE REPERTÓRIOS DE CENAS DA JORNADA DE FORMAÇÃO DE SETE RESIDENTES-HERÓIS, PERSONAGENS EM TODO O PROCESSO DE PESQUISA	99
CENA 5.1 - APROXIMAÇÕES INICIAIS	99
CENA 5.2 - MUNDO COMUM– QUEM SÃO OS HERÓIS?	103
CENA 5.3 - OS CAMINHOS PELOS QUAIS OS RESIDENTES CHEGARAM AO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	108
CENA 5.4 - DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO EMERGEM UM REPERTÓRIO DE CENAS DA JORNADA DOS RESIDENTES-HERÓIS	109
<i>Cena 5.4.1- O Chamado à aventura.....</i>	110

<i>Cena 5.4.2 – Encontro com o mentor: residentes-heróis e seus preceptores</i>	117
<i>Cena 5.4.3 – Travessia do Primeiro Limiar</i>	119
<i>Cena 5.4.5 – Éxitos durante as provações</i>	122
<i>Cena 5.4.6 – O Retorno de si, para si mesmo</i>	123
EPÍLOGO - A NARRATIVA NO TEAR: POSSIBILIDADES DE NOVOS ENREDOS	129
CERRANDO AS CORTINAS	129
<i>Dimensão socioeducacional</i>	129
<i>A narrativa auto(hetero)biográfica dos residentes-heróis</i>	130
<i>A narrativa auto(hetero)biográfica da pesquisadora</i>	132
ACENDENDO AS LUZES	135
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	150
ANEXOS	154

PRÓLOGO: abertura das cortinas - fios que tecem a narrativa da pesquisa

Ao abrir das cortinas, neste primeiro ato, narro a caminhada percorrida, as escolhas teórico-metodológicas sob as quais a pesquisa operou para compreender e evidenciar nexos importantes entre experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação e o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica-PRP, em formação inicial, no contexto da formação de professores universitários. Entendo a temática como sendo central e relevante aos objetivos educacionais neste século de incertezas (SANTOS, 2001; MORIN, 2003).

A investigação decorre de inquietações que foram sendo germinadas no decurso dos meus afazeres docentes, sobretudo em atividades de ensino, em disciplinas de práticas de ensino, do curso de licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel e das experiências advindas do período em que estive na coordenação de área das Ciências Sociais, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na mesma universidade. Soma-se a isso o fato de o curso de licenciatura em Ciências Sociais apresentar preocupante taxa de evasão de seus estudantes. Portanto, é sob esse pano de fundo, que meu interesse se volta para os temas da formação, aprendizagem e autorregulação.

A pesquisa movimentou-se impulsionada pelo seguinte questionamento: de que modo podem as experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuir para compreender processos de autorregulação da aprendizagem - ARA vivenciados por estudantes-bolsistas em formação inicial, via Programa de Residência Pedagógica-PRP? Por conseguinte, a investigação teve como objetivo geral compreender como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica-PRP. A compreensão desses processos deu-se mediante narrativas de formação auto(hetero)biográficas organizadas por meio da Compreensão Cênica (SANTAMARINA, MARINAS, 1994; MARINAS, 2007, ABRAHÃO, 2014), complementada com hermenêutica (RICOEUR, 2002, 1913).

Nesse sentido, considerando a amplitude e complexidade de questões em torno da formação e da aprendizagem, no âmbito da formação inicial de estudantes, no contexto do ensino superior, a investigação buscou estabelecer aproximações entre as dimensões teórico metodológicas das experiências auto(hetero)biográficas de formação e da autorregulação da aprendizagem. Sublinho que se soma aos propósitos desta pesquisa, o desejo de contribuir e fomentar na universidade a ampliação da adoção do método (auto)biográfico, sob o viés de fontes narrativas auto(hetero)biográficas de formação e da compreensão cênica mariniana (op.cit), complementada pela hermenêutica ricœuriana (op.cit), nas práticas pedagógicas e de investigação direcionadas aos estudos da autorregulação da aprendizagem.

Situo a investigação a partir da abordagem qualitativa, iluminada pelos paradigmas (auto)biográfico, Teoria Social Cognitiva – TSC (BANDURA, 1986), teoria da complexidade de (MORIN, 2003), conhecimento emancipação (SANTOS, 2001); dos constructos autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989, 2013), experiências formadoras (JOSO, 2002), auto(hetero)biografias (DELORY-MOMBERGER, 2008; ABRAHÃO, 2023). Para o tratamento analítico do corpus operei com a metodologia da compreensão cênica (MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 2014), conjugada à hermenêutica (RICOUER, 2002, 1913). Como procedimentos e instrumentos adotei a triangulação dos dados a partir de fontes narrativas de formação, cartas motivacionais, relatórios reflexivos de formação, conversas no grupo de whatsapp, de registros de campo e questionário sociodemográfico. Realizada essa digressão introdutória, resta apresentar a estrutura sob a qual o trabalho foi erguido.

Antes de adentrar à estrutura da tese, procedo esclarecimentos quanto a adoção do termo “atos” em substituição ao recorrente termo “capítulos” geralmente presente em teses e dissertações. Mas afinal, de onde surgiu a inspiração para a organizar e apresentar a tese semelhante ao formato de um espetáculo teatral, constituída de atos e cenas¹?

Ao ingressar no curso de doutorado, em 2018, duas crenças me acompanhavam: a autorregulação da aprendizagem como tema de pesquisa, assim

¹ Na literatura das artes cênicas os termos tendem a ser adotados, respectivamente para fazer referência a subdivisão temática da trama do espetáculo teatral a ser apresentado, erguido a partir de uma pluralidade de cenas, cada uma representando unidades de ação que se caracterizam pelo movimento de entrada e saída, de elementos, personagens ou cenários VASCONCELLOS, 1987).

como o desejo de operar com procedimentos metodológicos qualitativos na construção e produção das análises dos dados.

Ao me deparar com o método (auto)biográfico, sob o veio das narrativas de formação, percebi que estava diante de paradigma interessante para ser utilizado no desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, atribuo o despertar do meu interesse pela abordagem no momento em que cursei, no início do primeiro ano do doutorado, em 2018, disciplina² ministrada pelas professoras e pesquisadoras, Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Lourdes Maria Bragagnolo Frison.

Ainda muito presente em minhas memórias, lembranças deste primeiro contato com importantes referências no campo. A disciplina contemplou momentos permeados por afetos e aprendizagens do paradigma (auto)biográfico sob o viés das histórias de vida e das narrativas (auto)biográficas de formação, bem como as possibilidades de diálogo comprensivo dessa teoria com constructos da teoria referente à aprendizagem autorregulada. Por certo, as leituras provocativas e o desafio do exercício da escrita de uma narrativa de formação, trabalho de avaliação final, foram responsáveis pelo meu encantamento com o método. Lembro-me que no primeiro encontro da disciplina supracitada, as referidas professoras provocaram a turma a refletir sobre a seguinte questão - É possível estabelecer aproximação entre o método (auto)biográfico e o constructo da autorregulação da aprendizagem?

Na ocasião, sem leitura aprofundada no campo (auto)biográfico, manifestei posição favorável ao questionamento provocativo lançado pelas professoras Maria Helena e Lourdes à turma. Por conseguinte, a cada matrícula realizada em disciplina³ do programa, a que a tese se vincula e, sob a condição de aluna em regime especial, em disciplinas cursadas em programas de pós-graduação de outras universidades, só

² Seminário Intensivo intitulado “Biografização: narrativas de (auto)formação e autorregulação da aprendizagem em processos reflexivos na formação da professoralidade de professores”, o qual trouxe em sua ementa leituras sobre os dois campos teóricos: o (auto)biográfico e o da autorregulação da aprendizagem, com foco especial na abordagem da compreensão cênica como método de produção de análise de dados. A proposta de avaliação da disciplina me conduziu para a escrita de minha primeira narrativa de formação.

³ Atribuo a responsabilidade ao encantamento despertado pelo “Seminário Biografização: narrativas de (auto)formação e autorregulação da aprendizagem em processos reflexivos na formação da professoralidade de professores” (2018/1º); Seminário Instrumental de Pesquisa Investigação-Formação (2021/1º) e Seminário de Leitura Dirigida (2020/1º); Biografização em Pesquisa-Formação de Professoras(es) e Autorrepresentações na Perspectiva da Antropologia do Imaginário (2021/2º)

foi aumentando o meu encantamento e o desejo de operar com o método (auto)biográfico para tratar do problema de pesquisa proposto.

Os estudos realizados, no conjunto das disciplinas cursadas, que focaram em pesquisas sobre o método (auto)biográfico incorporaram ao meu capital cultural⁴ importante repertório de autores, teorias e conceitos do campo. Nesse sentido, mantenho a resposta dada em 2018, de que tanto é possível como interessante a aproximação entre o método (auto)biográfico, mediante narrativas auto(hetero)biográficas, e o constructo da autorregulação da aprendizagem para a ampliação dos estudos sobre formação e aprendizagem. Cabe enfatizar que o método reúne um repertório vasto de fontes e procedimentos qualitativos tanto de construção como para tratamento de análises dos dados. Desse modo, entendo que o entrelaçamento entre o construto da autorregulação da aprendizagem e a vertente (auto)biográfica das narrativas de formação auto(hetero)biográficas são condição *sine qua non* para adentrar, compreender e aprofundar sentidos, significados, emoções e comportamentos dos sujeitos. O conceito de auto(hetero)biografia apresenta-se trabalhado teoricamente em Abrahão (2023), a partir de Delory-Momberger (2008) que opera com as dimensões biografização e heterobiografização. A biografização refere-se à narrativa das experiências do narrador da forma como este comprehende o vivido; a heterobiografização diz respeito à compreensão dessa narrativa pelo ouvinte (no caso o pesquisador). Abrahão (2023) além dessas, opera com uma terceira dimensão a auto(hetero)biografização que enlaça a reflexão do narrador e do ouvinte constituindo uma metanarrativa, em que ambos são sujeitos da narratividade.

As disciplinas cursadas que trataram do método (auto)biográfico me presentearam ao apresentar-me a Compreensão Cênica como metodologia de organização e análise dos dados de pesquisa. Assim, percebi no desenho da proposta de (SANTAMARINAS, MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 2014) a presença de elementos do campo das artes cênicas, especialmente da linguagem teatral, o que me fez vislumbrar a possibilidade de pensar a escrita da tese de forma semelhante. A inspiração partiu do modelo de Marinas (2007, p.118) “la comprensión escénica”; a estrutura do trabalho foi organizada semelhante a um espetáculo teatral,

⁴ O conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu em coautoria com Jean Passeron, apresentado na obra “Reprodução Cultural”, no ano de 1973, serve para designar saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos.

erguido sob cinco atos e uma variedade de cenas. A confluência entre multiplicidade de cenas, considerações finais e provisórias encerra a estrutura.

No primeiro ato, sob o título “Experiências Existenciais: do vivido ao narrado”, exploro os caminhos e caminhantes que conduziram minha aproximação com o tema da autorregulação da aprendizagem. Busquei por entre minhas memórias, lembranças que me constituem na pessoa e profissional de hoje. Desse modo, sublinho algumas recordações que considero responsáveis por me aproximar da docência e dos principais campos teórico-metodológicos de sustentação desta pesquisa: o da formação inicial de professores, da autorregulação da aprendizagem e o das narrativas autobiográficas de formação.

O segundo ato, alude aos ambientes de formação da identidade do futuro professor de Sociologia. Assim, inicia com a caminhada da disciplina de Sociologia na Educação Básica, pontuando momentos que sinalizam os períodos de avanços e retrocessos da disciplina no currículo das escolas da rede básica de ensino do país. Na continuidade, situo ambientes de formação vivenciados no ensino superior pelos participantes colaboradores da pesquisa, o Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UFPel/Núcleo de Filosofia e Sociologia e o curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

O terceiro ato marca o momento de imersão e de emersão no campo da autorregulação da aprendizagem. Composto por três cenas, a primeira dialoga com o campo da autorregulação da aprendizagem a partir da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), a segunda com o constructo da autorregulação da aprendizagem a partir do modelo de Zimmerman (2013) e, a terceira cena alude ao estado da arte da autorregulação da aprendizagem sob ancoragem de métodos qualitativos.

No quarto ato, situo o caminho e os caminhantes, a jornada metodológica por meio de uma multiplicidade de cenas que elucidam as escolhas adotadas na tese. Assim, entram em cena a abordagem qualitativa mediante o método (auto)biográfico, a narrativa de formação como procedimento metodológico de construção de dados, a compreensão cênica de Marinas (2007) e Abrahão (2014) e a hermenêutica de Ricoeur (2002, 1913) para explorar e compreender se e como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências

Sociais em Residência Pedagógica-PRP. O quinto ato remete para um conjunto de cenas reveladoras de processos de autorregulação da aprendizagem que, organizadas sob a metáfora da jornada do herói de Vogler (2015), com definição de herói de Campbell (1995), iluminam o percurso de formação de sete residentes-heróis⁵, do Núcleo de Filosofia e Sociologia.

Por fim, o epílogo exprime os atravessamentos e entrelaçamentos dos diferentes atos, suas respectivas cenas assinalam o fim do espetáculo, por meio da cena 1 ‘o fechar das cortinas’ e cena 2 ‘o acender das luzes’, ao mesmo tempo que fecham o enredo, as luzes sinalizam caminhos possíveis para a construção de novas tramas narrativas.

⁵ Sublinho que o termo herói adotado nesta pesquisa faz referência tanto ao gênero feminino quanto ao masculino.

PRIMEIRO ATO – Experiências Existenciais: do vivido ao narrado

*Seja bem-vindo
 Entre sem bater
 Sem julgar, sem tentar entender
 Deixa as armas e angústias do lado de fora
 Em troca ofereço a música e o agora
 Eu lhe dou o meu canto
 Nesse canto que é tão meu
 Vou tecendo meu mundo de sonhos
 Onde a verdade se escondeu
 Me desfaço da vergonha
 E de certezas incertas
 Pois quem olha pra fora
 Sonha
 E quem olha pra dentro
 Desperta⁶*

Cena 1 – Das experiências do vivido à construção da trama de pesquisa

Início essa cena, acompanhada da poesia musical “Meu Canto”, na qual encontrei motivação para afastar-me da vergonha do desnudar-me perante a mim e aos outros. Assim sensibilizada e estimulada pela mensagem da canção, lancei-me ao exercício de um olhar atento sobre meu interior, com o propósito de compreender quem sou/estou sendo como docente. Intentei, no exame reflexivo de meu percurso existencial, entender-me a partir das múltiplas camadas que me constituem: mulher, docente, mãe, filha, doutoranda, entre tantas outras que habitam este meu ser de carne⁷, habitáculo sobre o qual gravitam e atuam outras dimensões que me constituem (JOSSO, 2016). Portanto, sob uma escrita de forma livre, intencional, espontânea e reflexiva, com memórias que vão emergindo, à medida que revisito meu passado, busco tomar consciência das camadas que me constituem. Desse modo, ofereço minha narrativa formativa auto(hetero)biográfica, fruto de memórias de uma

⁶ Compositores da canção: Sandy Leah de Lima / Lucas Scholles Lima, o álbum levou o nome da música “Meu Canto” interpretada pela cantora Sandy Leah Lima. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=A9fPGBSrGml>

⁷ O esquema completo das dimensões do nosso ser existencial pode ser encontrado em artigo publicado por Josso, na primeira parte do livro A Nova Aventura (Auto)Biográfica, Tomo I, 2016, p. 79)

existência revisitada e ressignificada à luz das lentes do espaço-tempo presente. Seja bem-vindo(a), te convido a embarcar nesta minha aventura.

Ao focar-me neste exercício de retomada de meu percurso de formação, senti-me como o personagem Marty McFly embarcando no famoso “*DeLorean*”⁸. Posicionei-me em frente a tela do computador e, semelhante à cena do filme, tomei o teclado como veículo de transporte das memórias do passado. Logo, ao proceder um sobrevoo sobre o vivido, em múltiplos espaço-tempo, recolhi algumas memórias, materializando-as por meio de registros escritos, a fim de (re)construir minha história de vida. Portanto, na presentificação do passado, por meio da retomada de recordações-referências⁹ percebo os entrelaçamentos de inúmeros fios, configurando uma variedade de nós¹⁰ feitos e desfeitos que me conduziram ao tema de pesquisa.

Ao me colocar em viagem ao passado, transitei por entre inúmeras lembranças e, ao me deparar com os acontecimentos do ano de 1995, considerei relevante trazê-los para movimentar esta minha escrita narrativa auto(hetero)biográfica formativa, pois, esse ano representa marco de virada de página em minha vida pessoal e profissional, porquanto assinala o término de importante etapa em meu percurso de formação, a conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais, ao mesmo tempo em que marca minha estreia como docente no ensino superior e, especialmente, uma das mais importantes experiências de minha vida, a maternidade. Iniciei como professora substituta, na mesma instituição em que obtive o título de Bacharel em Ciências Sociais e, atualmente, espaço onde exerço atividades como docente nas disciplinas de práticas de ensino, no curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Sempre que fui solicitada a falar sobre os motivos que me levaram a escolher a docência como profissão, jamais assumi o discurso de que sempre desejei ser professora, pois, lembro-me de ter manifestado quando aluna, das séries iniciais, da Educação Básica, interesse em tornar-me bailarina clássica ou empresária. Confesso

⁸ “De volta para o futuro” é um filme atemporal produzido na década de 1980, retrata viagem de um jovem ao passado por meio de um carro “*Delorean*”; provoca o telespectador a jornada da ideia da importância do autoconhecimento, do retorno ao interior de si.

⁹ Um conceito Jossoniano (2002, p. 31), “[...] as experiências, de que falam as recordações constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida [...]”.

¹⁰ Josso (2006), utiliza a metáfora dos nós de marinheiro, o nó górdio segundo ela é o mais presente em todos os relatos, pois, remete a laços que, dificilmente são desfeitos, por exemplo os laços de família, o nó do enforcado que remete aos elos que representam alguns perigos em nossa existência, o nó esquerdo associado as relações que não se mantiveram e por fim, os nós de espia em referência a relações relativamente mais equilibradas.

que a manifestação desta vontade, livre de qualquer reflexão, no auge dos meus nove anos, tem forte ressonância da personagem Carina, uma linda bailarina e bem-sucedida empresária, interpretada pela atriz Elizabeth Savalla, na novela *Pai Herói*. Acredito que a ausência de interesse em tornar-me professora, que me acompanhou por toda a Educação Básica, praticamente até os semestres finais do curso de graduação, esteja associada aos condicionamentos de minha formação em técnico de contabilidade, concluído no antigo Ensino de Segundo Grau e a minha condição de estudante do curso de bacharelado em Ciências Sociais. Portanto, no início de minha trajetória de formação à docência nunca foi meu projeto profissional, passou a ser em função de condicionamentos de contextos sociais, culturais, políticos e econômicos que atravessaram minha existência no decurso do período de formação acadêmica e constituição de novos laços familiares. Segundo Bolívar (2016, p.253):

Cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional singular, condicionada por factores contextuales, que se cruzan con sus vidas personales. Pero una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un esfuerzo reflexivo para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiencias, en una síntesis de lo heterogéneo como lo llama Ricoeur, a lo largo del tiempo a través de un relato.

Na esteira desse entendimento, percebo que os entrelaçamentos de questões de ordem pessoal e profissional promoveram meu ingresso na docência, visto que fui tomada por dois sentimentos ao concluir o curso de graduação. O primeiro, emergiu da necessidade de independência financeira, o segundo de ordem social, isto é, dar resposta imediata à pressão social colocada, exclusivamente sobre os meus ombros, em verdade sobre todos os recém-formados, de ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Todavia, se inicialmente os aspectos econômicos podem ser responsabilizados pela minha entrada na docência, foi na caminhada construída no decurso das atividades docentes, especialmente em sala de aula, nos projetos de extensão e de ensino que desenvolvi, inicialmente como bolsista, mais tarde como colega, com a professora Maria Amélia Soares Dias da Costa que vou me constituindo e me reconhecendo como professora.

Ainda sobre o ano de 1995, data de conclusão de minha formação acadêmica no curso de Bacharelado em Ciências Sociais, do Instituto de Sociologia e Política (ISP), obtive aprovação no processo de seleção para professor substituto, na Universidade Federal de Pelotas e tornei-me professora temporária do Departamento de Sociologia e Política (DESP), na área da Ciência Política, do ISP.

Ao recordar momentos vivenciados como professora contratada, senti na pele as críticas tecidas por Nóvoa (2019) quanto à ausência de acolhimento e orientação aos professores iniciantes, tanto por parte de políticas públicas do Estado e de iniciativas das instituições de ensino, bem como de professores mais experientes na instituição. Por dois semestres letivos, senti-me no vácuo, o que o autor referenciado denominou de “entre lugar”, já que não mais estudante, e sua condição de recém formado e ingressante na docência não é legitimada por seus pares. Assim, na condição de professora temporária, vivenciei momentos desafiadores, principalmente em razão do acolhimento de que fala o autor, somado às lacunas de base teórico-metodológica do campo didático-pedagógico.

Após concluir o contrato temporário como professora substituta prossegui minha formação no curso de mestrado em Ciência Política, sob influência das experiências vivenciadas nas pesquisas sobre o comportamento eleitoral, como bolsista, nos projetos de pesquisa da inesquecível professora-pesquisadora Maria Amélia Soares Dias da Costa¹¹. Assim, são as experiências construídas, sobretudo no meu percurso de formação acadêmica, na linha dos estudos sobre comportamento eleitoral, que me acompanham na continuidade de minha formação no curso de mestrado, final da década de 1990, na linha dos estudos sobre o comportamento eleitoral, na pós-graduação em Ciência Política, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao concluir os créditos do mestrado deparo-me com abertura de edital para concurso de professor auxiliar, na área da Ciência Política, do ISP, porém, encontrava-me residindo na cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Participar do processo de seleção para professor do quadro efetivo da UFPel, representou a oportunidade de obter a tão desejada estabilidade financeira, ao mesmo tempo, consistiu em excelente oportunidade de retornar ao Rio Grande do Sul. Dessa

¹¹ Importante referência no campo das pesquisas sobre o comportamento eleitoral da época, e principal idealizadora e articuladora dos processos de criação dos cursos de graduação em Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciaturas, da UFPel.

forma, participei do processo, após aprovação no concurso para professor efetivo, final de década de 90, ingressei na docência para ministrar disciplinas da área da Ciência Política. Desta época, lembro-me de que fui uma professora que tomou como referência, para o seu fazer docente, modelos de professores e aulas que marcaram positivamente meu percurso de formação na Educação Básica e no Ensino Superior.

No meu segundo ano como professora efetiva, coube a mim, recém ingressante no quadro de professores do Departamento de Sociologia e Política, assumir a responsabilidade das disciplinas de práticas de ensino em Ciências Sociais do, também recente, curso de licenciatura em Ciências Sociais, criado junto ao conselho universitário, da UFPel, no ano de 1996. Considero minha aproximação com o curso de formação de professores de Sociologia para a Educação Básica momento fundador do desabrochar de meu encantamento pelo curso de formação de professores; trabalhar com as disciplinas de práticas de ensino desencadeou processo gradual de construção de minha identidade com o curso de licenciatura em Ciências Sociais. Somam-se neste processo de constituição de minha identidade com o curso os momentos em que estive à frente dos trabalhos para obtenção de reconhecimento e credenciamento do curso junto ao Ministério da Educação, em 2005. É sob este espaço-tempo enquanto coordenadora de colegiado do curso de Ciências Sociais que meu capital social¹² foi sendo ampliado, pois fui impulsionada a participar de vários eventos relacionados à formação de professores para o ensino de Sociologia. Nesta viagem ao passado, considero o Encontro entre Coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, realizado em Niterói, um dos principais momentos do meu despertar para os problemas da formação inicial de professores, principalmente de aproximação do debate sobre os desafios de introdução da disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica. Neste congresso que reuniu professores-pesquisadores da área das Ciências Sociais senti-me provocada a contribuir neste processo de visibilidade do ensino de Sociologia nessa área. Durante o evento, tive o privilégio de conhecer o professor-pesquisador Amaury César de Moraes¹³, referência importante na articulação pelo retorno do ensino de Sociologia na

¹² Bourdieu (2007) define o capital social como a agregação de recursos atuais ou potenciais que têm ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento.

¹³ Na época, professor-pesquisador da Universidade de São Paulo, doutor em Educação, com vasta publicação sobre o ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Educação Básica. Os congressos de que participei sobre esse relevante tema foram me aproximando cada vez mais do curso de licenciatura, assim, em 2004, dei início ao processo de reconhecimento do curso de licenciatura e, em 2005, o curso obteve seu credenciamento junto ao MEC, o que me conduziu ao reconhecimento, por parte dos alunos, como a professora defensora do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Por conta desse reconhecimento, ao participar do Fórum de Licenciaturas, da UFPel, em 2005, fui convidada pelo Departamento de Sociologia e Política (DESP) para representar o curso de licenciatura de Ciências Sociais na Câmara de Estágios, instância essa criada a partir de demanda dos participantes do evento. As reuniões da Câmara de Estágios propiciaram importantes experiências formativas, as trocas com os colegas resultaram em conhecimentos importantes para colaborar nas discussões sobre os estágios curriculares supervisionados no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Neste momento percebi que necessitava trocar minhas lentes, comecei a enxergar os estágios supervisionados como componentes estratégicos na formação tanto de professores de Sociologia para a Educação Básica, como meio para legitimar essa matéria no currículo das escolas desse nível de ensino.

Considerando minhas vivências e experiências institucionais, principalmente no curso de licenciatura, sou convidada pelo DESP para assumir a coordenação da área das Ciências Sociais, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

As experiências desenvolvidas no Pibid me mostraram a importância da promoção do protagonismo dos estudantes na construção de atividades de ensino e aprendizagem. Foram inúmeras atividades desenvolvidas em co construção com os pibidianos¹⁴ e, em parceria com a comunidade escolar. Foram significativas para minha formação profissional as inúmeras experiências construídas no programa; em minhas memórias ficaram registrados momentos inesquecíveis de projetos construídos e desenvolvidos sob o prisma da interdisciplinaridade. Os sentidos da docência foram sendo despertados a cada projeto construído. Somente para ilustrar, cito alguns - “Virando a Página”; “Horta Escolar: saberes e sabores” e “Eleição para o

¹⁴ Pibidianos(as) – expressão utilizada para designar quem está vinculado ao PIBID para identificarse como pertencente a essa “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008).

Grêmio Estudantil”¹⁵. As experiências vivenciadas nesses projetos só vieram reforçar o que vinha experimentando nas aulas que ministro desde longo tempo, no curso de licenciatura, de que um dos maiores desafios do professor, na atualidade, está em motivar os estudantes para as atividades de ensino e aprendizagem. Vivenciei com os pibidianos a aventura de (re)construir com os estudantes da formação inicial e com os alunos e professores da escola práticas de ensino e aprendizagem pautadas no diálogo e demandas do cotidiano da escola. Penso que, tanto para mim, como para os sujeitos envolvidos, trabalhar sob a perspectiva da interdisciplinaridade constitui-se em experiência penosa, porém prazerosa e formadora. Ao me referir ao aspecto penoso, afirmo que não foi nada fácil propor um modelo de ação sob o prisma da interdisciplinaridade, pois, há muita resistência a novos formatos de organização dos saberes e de propostas metodológicas. Dediquei-me por sete anos ao programa, intensas foram as aprendizagens em torno dos saberes das Ciências Sociais, somadas aos saberes específicos dos diferentes cursos que integravam o programa na escola. Percebo que muito do que sou/estou sendo como professora, no momento, tem como fonte os estudos teóricos e as práticas desenvolvidas no Pibid. Um ambiente dinâmico e múltiplo, onde fui me reinventando como docente.

Atribuo a esse programa, criado com o objetivo de promover e valorizar a formação de estudantes críticos, reflexivos e autônomos em seus saberes e fazeres, o meu reinventar a docência. Foi neste ambiente dinâmico e de múltiplas relações que fui apresentada ao construto *autorregulação da aprendizagem* (ARA) tema de pesquisa da professora-pesquisadora Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison. Com ela estabeleci importantes laços durante os anos de atividades no PIBID, o que resultou na intenção de buscar pelo doutorado em Educação.

¹⁵ Entre tantas experiências vivenciadas no PIBID, umas mais significativas foi coordenar a construção de processo eleitoral para eleição do Grêmio Estudantil da Escola Dr. Antônio Leivas Leite, em 2014. Processo construído sob o protagonismo e colaboração entre estudantes-bolsistas do PIBID, do curso de licenciatura em Ciências Sociais e os alunos da escola Estadual Dr. Antônio Leivas Leite. Todo o processo foi acompanhado e registrado pela TV Câmara de Pelotas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?list=PLKPWcYPIORx6_5kqUhUvLXWh8K-s-UKli&v=34OP1HxqVdk&feature=emb_logo&ab_channel=TVC%C3%A2maraPelotas https://www.youtube.com/watch?v=2uzaL9MIxd0&list=PLKPWcYPIORx6_5kqUhUvLXWh8K-s-UKli&index=1.

Influenciada pelos trabalhos da professora Lourdes sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem - ARA, me inscrevo no processo de seleção. No doutorado, as experiências compartilhadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Autorregulação da Aprendizagem (GEPAAR): discussões de textos, participação em oficinas realizadas no projeto de extensão “Círculo de APRENDAZAGEM” foram valiosas. No âmbito das atividades de leitura e das oficinas, inquietou-me a prevalência do uso de questionários e escalas para construção e análise de dados de pesquisa sobre a ARA. Neste sentido, sempre manifestei o interesse em conhecer outras possibilidades metodológicas para desenvolver a pesquisa sob o viés da subjetividade do estudante.

Reconhecendo e apoando meu desejo, fui conduzida pela professora Lourdes ao primeiro contato com o método (auto)biográfico.

Minha aproximação com o método ocorreu no segundo semestre de 2018, na disciplina de “Biografização: narrativas de (auto)formação e autorregulação da aprendizagem em processos reflexivos na formação da professoralidade de professores”, sob responsabilidade das professoras-pesquisadoras, Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Lourdes Maria Bragagnolo Frison. A cada disciplina cursada, - Seminário de Pesquisa Investigação-Formação e Seminário de Leitura Dirigida, ambas ministradas pelas professoras pesquisadoras mencionadas, só aumentava o desejo de conhecer mais autores, teorias e conceitos do campo. No ano de 2021, minha orientadora me recomendou cursar disciplinas, em regime especial, de imediato, cursei a disciplina de Seminário de Estudos (auto)biográficos de jogadores (as) de futebol¹⁶, ministrada de forma compartilhada por três professores-pesquisadores vinculados a diferentes universidades públicas brasileiras: Ari Lazzarotti Filho (UFG), Fábio Machado Pinto; (UFSC) e Maria Helena Menna Barreto Abrahão (UFPel). Uma experiência inesquecível, especialmente porque percebi que as biografias de jogadores(as) do futebol brasileiro se constituem em potente dispositivo para mobilizar os jovens para os saberes específicos da disciplina de Sociologia no ensino médio. A título de ilustração, a (auto)biografia de João Saldanha, técnico da seleção brasileira, na década de 1970, perseguido pelo regime militar à

¹⁶ Importante porque, embora a temática fosse biografias de destacados jogadores, pude estabelecer contatos e aprender com pesquisadores de diferentes âmbitos universitários que trabalham com autores diferenciados e discutem sobre dimensões teóricometodológicas da pesquisa (auto)biográfica.

época, é um dos exemplos, de que as histórias de vida possibilitam explorar variados contextos, sócio-histórico, cultural, político e econômico.

No segundo semestre de 2021, cursei a disciplina de Seminário Avançado I - Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica em Educação e Formação de Professores/as, partilhando experiências com renomados professores pesquisadores do campo da pesquisa (auto)biográfica¹⁷. Nessa disciplina tive contato com variados autores, paradigmas teóricos, conceitos, que vão me colocar em estado de autoavaliação do meu ser docente.

Em virtude de vivências e experiências docente em disciplinas de práticas de ensino de ciências sociais I, II, III IV, V (Anexo) no curso de licenciatura em Ciências Sociais e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em 2020, fui convidada para fazer parte, na condição de voluntária, do Programa de Residência Pedagógica - PRP, do Núcleo de Filosofia e Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas. Na esteira dos desafios exigidos aos professores e estudantes do PRP diante de aulas síncronas e assíncronas, fui aprendendo a ser professora nesse ambiente virtual, mercê de importantes trocas que ampliaram os saberes específicos da área das Ciências Sociais, sobretudo o lidar com as tecnologias da informação e comunicação.

Após a qualificação do projeto de pesquisa, março de 2020, neste mesmo mês começaram a se intensificar os casos de COVID-19 no Brasil. Sob esse contexto pandêmico, de incertezas, fui obrigada a repensar os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Infelizmente, não foi somente o cenário de um ambiente pandêmico a exigir mudanças, de forma inesperada, por volta das 23h do dia quatro de dezembro de 2020, recebo uma triste notícia, a do falecimento de minha orientadora, a professora-pesquisadora Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison, expoente, no âmbito do contexto brasileiro, nos estudos voltados à autorregulação da aprendizagem. Portanto, além de vivenciar o cenário pandêmico da Covid-19, mais uma vez, estava experimentando a condição de órfã, dessa vez no campo acadêmico. Infelizmente, a pessoa que me

¹⁷ A disciplina foi comandada por um coletivo de professoras (es), referências importantes no campo da pesquisa (auto)biográfica: Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP e FFP/UERJ; Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel; Conceição Leal da Costa – Universidade de Évora, Portugal; Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP; Mairce da Silva Araújo – FFP/UERJ; Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco – Universidade da Beira Interior, Portugal e Maria Tereza Jacinto Sarmento Pereira – Universidade do Minho, Portugal

confortou quando perdi minha mãe em 2017, partiu de forma tão inesperada! Mesmo sabendo que a única certeza na vida é a finitude de nossa existência, nunca estamos preparados para aceitar, sem sofrimento aqueles que não mais estão próximos de nós.

Desse modo, sob nova orientação, prossegui a jornada acadêmica na companhia da professora-pesquisadora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que me recolheu, acolheu, responsável por movimentar minhas crenças de autoeficácia (BANDURA, 1986) e, consequentemente, promover em mim motivação necessária para prosseguir e concluir a esta jornada de formação acadêmica. Desde pequena ouvi dizer que algumas pessoas são anjos de asas invisíveis, hoje entendo, encontrei um em minha vida. Por fim, realço que a constituição de minha identidade docente foi/é impactada por entrelaços que se conectam ao processo intermitente de institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica, tópico tratado no próximo ato.

SEGUNDO ATO – CENÁRIOS SOCIOLOGICOS DE FORMAÇÃO

Difícil acreditar e aceitar que, em pleno século XXI, a disciplina de Sociologia da Educação Básica necessite não só responder a clássica e recorrente pergunta “Por que Sociologia na Educação Básica”, como também convencer a sociedade da sua importância na formação dos jovens. Infelizmente, uma realidade triste e que preocupa, uma vez que a LDB, lei 9.394/96, ao anunciar em seu Art. 22 “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]”, evidencia um dos principais temas de estudo da área das Ciências Sociais. Portanto, extremamente contraditório que a Sociologia necessite lutar para assegurar o seu espaço no currículo escolar, uma vez que a principal lei do sistema de ensino do país, a lei de Diretrizes e Bases, anuncia o perfil de educando desejado, um ser humano com autonomia intelectual e pensamento crítico. As tentativas de retirada e diminuição de espaço da disciplina no currículo escolar giram em torno de significados que auxiliam a refletir sobre o que os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais entendem por formação para a cidadania.

Cena 2.1 - Um sobrevoo sobre um passado tão recente da Sociologia escolar

A intenção é proceder um sobrevoo sobre o passado tão recente da disciplina no contexto do sistema educacional brasileiro, a fim de traçar, brevemente, um panorama sobre o seu processo de institucionalização. O que se espera deste olhar, é que possa oferecer suporte para pensar as fragilidades, sobretudo legais sobre sua permanência no currículo do ensino básico e as ressonâncias disso na constituição da identidade dos professores de Sociologia.

Guelfi (2001) sublinha que é preciso tomar cuidado ao se discutir o processo de institucionalização da disciplina de Sociologia no Brasil, isto porque, há duas disciplinas de Sociologia, a escolar e a acadêmica, que embora conectadas pelos conhecimentos da área, se diferenciam quanto ao campo de atuação. A primeira refere-se à disciplina presente nos currículos das escolas da rede básica de ensino, a segunda como componente curricular em cursos de graduação e programas de pós-graduação.

Ao contrário de outros países latino-americanos, no contexto do sistema educacional brasileiro a Sociologia escolar emergiu no início do período republicano, antecedendo o surgimento da Sociologia acadêmica, uma vez que os cursos de graduação de Ciências Sociais tiveram origem na década de 1930, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, no Rio de Janeiro, em 1933, da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia, em 1934 (FERRARI, 1983; MEUCCI, 2000; MORAES, 2011). Nas últimas décadas trabalhos desenvolvidos por (HANDFAS, 2011; HANDFAS, MAIÇARA, 2014; BODART, CIGALES, 2017; CIGALES, 2019) realizaram varredura sobre pesquisas desenvolvidas no campo da sociologia escolar, e concluíram um movimento de ampliação do interesse pelo tema sobre o ensino da disciplina em teses e dissertações defendidas. O trabalho de Cigales (2019), levantou dados em 125 teses e dissertações defendidas, no período de 1993 e 2016, sistematizadas a partir de informações apresentadas no Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição de teses e dissertações relacionadas com a história do ensino de sociologia (1993-2016).

Programa de pós-graduação	Teses	Dissertações	Total	Total (%)
Educação	8	51	59	47,2
Ciências Sociais	0	36	36	28,8
Sociologia	1	17	18	14,4
Ciências Sociais e Humanas	0	2	2	1,6
Docência para Educação Básica	0	1	1	0,8
Educação e docência	0	1	1	0,8
Antropologia Social	1	0	1	0,8
Sociologia Política	0	1	1	0,8
Sociologia e Antropologia	0	1	1	0,8
Sociedade e Linguagem	0	1	1	0,8
Educação Agrícola	0	1	1	0,8
Desenvolvimento Rural	0	1	1	0,8
Ciência Política	0	1	1	0,8
Políticas públicas e Formação Humana	1	0	1	0,8
Todos os programas	11	114	125	100

Fonte: Cigales (2019, p,76).

Chamam atenção nos resultados da tabela 1 sobre a expressiva incidência de pesquisas defendidas que tiveram por foco a Sociologia escolar em Programas de Pós-Graduação em Educação, o que demonstra fragilidade dos Programas de Pós-Graduação da área das Ciências Sociais em investir em estudos voltados à Educação Básica. Os dados suscitam questões importantes, uma delas remete a inexistência de teses sobre a Sociologia escolar nos programas de pós-graduações de Ciências Sociais, seria indicativo de ausência de linha de pesquisa sobre a formação de

professores? Fica a questão em aberto, pois, o trabalho dos autores focou no levantamento de dados sobre a existência de investigações e onde estavam sendo realizadas. Independente da procedência quanto a que programas de pesquisa se vinculam, o fato é que foi registrado crescimento, o que de certa forma, seus achados auxiliam a refletir a formação inicial de professores de cursos de licenciatura de Ciências Sociais.

De acordo com Meucci (2000), Moraes (2011) e Oliveira (2013) as pesquisas produzidas a partir de 2000 tiveram por foco as relações de causa e efeito geradas pelo processo intermitente da introdução e retirada da disciplina da educação básica. Nessa direção, uma ampla produção de investigações (BODART, CIGALES, 2017; CIGALES, 2019; GUELFI, 2007; HANDFAS, 2011; HANDFAS, MAIÇARA, BRAGA, 2015; MAIÇARA, HANDFAS, 2014; MORAES, 2011, OLIVEIRA, 2013; RÊSES, 2004; SILVA, 2007) procuraram refletir sobre a envergadura das reformas educacionais implementadas na educação básica a respeito dos desafios que trazem para à luz a questão da legitimação do ensino de Sociologia nas escolas da Educação Básica.

Cena 2.2 - O percurso histórico de institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar

Estudos sobre o percurso de institucionalização da disciplina de Sociologia escolar encontraram referências a sua implementação em pareceres para reforma do ensino apresentados por Rui Barbosa (1882), Benjamin Constant (1890), Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema 1942) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96).

O estudo de Rêses (2004) sobre a história da sociologia no Brasil, remeteu ao período do final do império, como marco inicial de iniciativas de introdução da disciplina no currículo escolar. Entretanto, adverte que a proposta de autoria de Rui Barbosa sugeriu a presença de “elementos de sociologia” no ensino secundário¹⁸. Um ano após a Proclamação da República, em 1889, retorna a ideia da presença da Sociologia no ensino secundário por meio de Benjamin Constant, responsável pela pasta do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o qual sugeriu que a disciplina fizesse parte do currículo do ensino secundário, constando na proposta sob

¹⁸ No Brasil império o ensino secundário iniciava no 6º ano, ao que hoje recebe a denominação de segunda metade do ensino fundamental.

o nome de “Sociologia Moral” (MEUCCI, 2000). Um diferencial importante entre as duas iniciativas: a de Rui Barbosa fazia menção à introdução de conhecimentos de sociologia, enquanto a de Benjamin Constant recomendou que fosse introduzida como disciplina no currículo secundário. Estes dois termos “conhecimentos” e “disciplinas” dominou o debate e foi o responsável pela luta voltada à institucionalização da Sociologia após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96).

Grande parte dos autores consideram os pareceres de Rui Barbosa e Benjamin Constant como marco de surgimento da disciplina de Sociologia escolar, entretanto não representando de fato a sua institucionalização como disciplina do ensino secundário. Infelizmente, tanto a proposta de Rui Barbosa como a de Benjamin Constant¹⁹ não foram implementadas. Caíram no esquecimento, foram engavetadas. Por conseguinte, por décadas, instaurou-se certo silenciamento, o que produziu o adormecimento de iniciativas quanto a introdução da Sociologia no currículo escolar (MORAES 2003; 2011; SILVA, 2005; 2010).

Ainda no período da República Velha, a Reforma Rocha Vaz²⁰ (1925) constitui-se em marco da institucionalização, tanto legal como de fato; a disciplina foi introduzida no último ano do ensino secundário. A reforma produziu mudanças na estrutura curricular do ensino ao inserir a Sociologia e a Moral e Cívica, nos currículos dos cursos preparatórios e secundários. Entretanto, a reforma manteve-se fiel aos ideais conservadores, sobretudo na manutenção do forte controle do Estado, mediante a figura do inspetor escolar²¹, pessoa responsável por vigiar os saberes e os fazeres da docência. (ROMANELLI, 1997).

De acordo com Oliveira (2013) e Soares (2015) o período inicial da Sociologia nas escolas é marcado por uma certa ausência de orientação quanto aos conteúdos a serem trabalhados. A proposta de conteúdo construída pelos professores do Colégio Pedro II, em 1926, seria adotada como modelo pelas instituições escolares que introduzem a Sociologia em seus currículos pelos demais estados. Nos anos

¹⁹ Benjamin Constant (1837-1891) Foi militar e político brasileiro, assumiu a função de Ministro da Guerra durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca, meses depois, em virtude de desavenças com Deodoro da Fonseca, foi transferido para o recém-criado Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, instituição que teve vida curta, pois, foi extinto alguns meses, após a morte de Benjamin Constant.

²⁰ Sob o Decreto nº 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925, reforma, especialmente o ensino secundário.

²¹ Criados como mecanismo de dar uniformidade ao conteúdo das disciplinas e as formas de serem desenvolvidos e avaliados em sala de aula.

posteriores, a disciplina foi adotada no estado do Rio de Janeiro e, propagou-se, especialmente nos estados de São Paulo e Recife, em escolas que ofertavam cursos de formação de professores para o ensino primário.

A Reforma de Francisco Campos, sob o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931), é fruto de um contexto político atípico, com um governo que chega ao poder por meio da revolução armada (1930-1945)²², portanto, sob um contexto político voltado para o desenvolvimento nacionalista do Estado brasileiro. A reforma de Campos consagrou os pilares de sustentação da reforma do ensino secundário, basicamente de formação propedêutica para o ensino superior, sem alterar a condição da disciplina de Sociologia. Entretanto, uma outra reforma na educação na era Vargas trouxe consequências para o ensino da sociologia nas escolas e acabou pondo fim da Sociologia no currículo escolar. A implementação da Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, foi um duro golpe para a disciplina de Sociologia, pois, decretou o fim de sua obrigatoriedade, retirando-a dos cursos clássico e científico, permanecendo somente a Sociologia da Educação nos Curso Normal de formação de professores, após (1925/1942) como disciplina do ensino secundário (MEUCCI, 2011; SILVA, 2010).

No ano de 1961, o país aprovou a sua primeira LDB (Lei de Diretrizes e Base), Lei n. 4.024/61, que manteve a mesma estrutura de ensino básico, primário e secundário, este último composto pelo ensino ginásial e colegial constituído a partir de dois itinerários formativos, o Clássico e o Científico. Entretanto, a reforma proposta que anunciou um conjunto de disciplinas obrigatórias no currículo secundário deixou a Sociologia de fora.

Após um longo período de ostracismo, iniciado em 1942, por conta da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, retorna o debate em torno da obrigatoriedade da disciplina no currículo das escolas do país. No entanto, a redação dada ao Art. 36, §1º, inciso III “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” deu origem a uma longa batalha para que a Sociologia retornasse à educação básica. Os não simpatizantes ao retorno da disciplina alegavam que a lei falava em

²² Getúlio Vargas chegou à presidência por meio da revolução de 1930, movimento de revolta desencadeado pelas oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba contra o domínio da política de alternância do poder entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, denominado, respectivamente República café com leite.

conhecimentos e não disciplina, assim poderiam ser trabalhados de forma transversal. Do outro lado, os favoráveis ao seu retorno se mobilizavam para que fosse dada uma nova redação ao artigo, ou seja, substituição da palavra conhecimentos por disciplinas. Do outro lado, os favoráveis argumentavam que a lei ao tornar obrigatório o conteúdo da sociologia nas escolas, consequentemente obrigava a implementação da disciplina (MORAES, 2011, SILVA, 2007). Esse debate foi longo, o impasse e retorno da disciplina só ocorreu mediante a lei nº 11.684/08, que alterou a redação do art. 36 da LDB/96, tornando- a obrigatória como componente curricular do Ensino Médio.

Nesse sentido, o poema “No meio do Caminho” de Drummond (2002, p. 36) se apresenta como excelente metáfora ilustrativa do processo de institucionalização da disciplina de Sociologia na escola.

No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho, tinha uma pedra no meio do caminho, tinha uma pedra. Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho, no meio do caminho tinha uma pedra.

O poema expressa a ideia de um caminho tortuoso, semelhante à trajetória da Sociologia, ora elevada à condição de obrigatoriedade, ora de não obrigatoriedade do currículo escolar. Felizmente, graças a capacidade de resistência e resiliência, na figura dos profissionais que dela fizeram, aqui adoto a expressão de Bourdieu “a sociologia como esporte de combate”, tornando-a pedra no caminho de todos aqueles que advogam contrários a sua entrada, permanência e diminuição de espaço no currículo escolar. Convém destacar que sua potencialidade reside na capacidade de mantermo-nos vigilantes e na luta por sua legalidade e legitimidade nas instituições de ensino da rede básica. Certamente, seu poder de resistência e persistência reside da natureza dos conhecimentos específicos da área, característica que carrega desde o seu surgimento no século XIX, a partir da Revolução Industrial.

Creio que o momento exige ainda mais esforços dos professores de Sociologia, diante de um cenário de retrocesso da disciplina trazido pela BNCC e nos discursos proferidos pelo atual governo federal. Um exemplo, recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (EM), instituída pela Resolução do

Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara Plena (CP), sob o número 14, de 2018, trouxe, novamente, para o debate a qualidade da formação dos alunos desse grau de ensino. Consequentemente, a nova base emergiu sob o propósito de melhorar a formação dos alunos do Ensino Médio, sem dúvida alguma, demanda que merece atenção, diante dos baixos resultados demonstrados nas avaliações nacionais e internacionais²³. Nesse sentido, o texto da atual Base Nacional Comum Curricular representou e apresentou proposta para mudanças na estrutura e organização do currículo dos alunos da Educação Básica. Dentre as mudanças anunciadas, merece destaque o conjunto de competências e habilidades²⁴, comuns a todas as áreas do conhecimento, a ampliação da carga horária total do currículo, inclusão de nova área de formação e de mais quatro novas disciplinas²⁵ e, a principal novidade ficou por conta dos itinerários formativos²⁶. Todo esse conjunto de elementos devem, de forma gradual, serem incorporados à estrutura do currículo das escolas públicas e particulares da rede básica de ensino do país. Em meio as novas propostas da BNCC, ressonâncias já foram sentidas, uma em especial, assumiu destaque importante para os propósitos deste ato.

Surpreendentemente, mesmo diante da anunciada ideia de qualificar a formação dos alunos do Ensino Médio, resultando na ampliação do total de horas de formação que passou de duas mil e quatrocentos horas (2.400h) para, no mínimo, três mil (3.000h) horas, a Sociologia foi penalizada com a redução de sua carga horária e espaço conquistado para esse grau de ensino. Na esteira das mudanças trazidas pela nova base curricular, vislumbra-se, mais uma vez, um retrocesso, o de diminuição do espaço conquistado pela disciplina de sociologia no âmbito do ensino escolar.

²³ Os resultados do rendimento demonstrado pelos alunos encontra disponível no seguinte endereço eletrônico:<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>.

²⁴ Ver em BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

²⁵ No total, quatro disciplinas devem fazer parte do Ensino Médio, a de Projeto de Vida é a única que deve constar nos três anos desse grau de ensino; Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais somente para o segundo ano e a de Iniciação Científica para os segundos terceiros anos.

²⁶ O currículo do Ensino Médio ficou organizado por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. Sessenta por cento (60%) da composição do currículo será composto de um conteúdo mínimo obrigatório, a ser definido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o restante, quarenta por cento 40% foi destinado aos denominados itinerários formativos, supostamente, de livre escolha do aluno.

Tomada pelo desejo de continuidade e ampliação do espaço da disciplina Sociologia no currículo das escolas públicas e privadas, peço licença ao poeta Drummond de Andrade adaptando-o para o contexto da capacidade resiliente de professores e da própria disciplina ao enfrentar e superar as preciosas pedras no caminho daqueles que desejam uma sociedade mais justa, democrática e igual para todos:

No meio do currículo uma pedra preciosa

No meio do **Curriculum** tem uma **SOCIOLOGIA**
tem uma **SOCIOLOGIA** no meio do **Curriculum**
tem uma **SOCIOLOGIA**
no meio do **Curriculum** tem uma **SOCIOLOGIA**.

Nunca esqueçamos da árdua caminhada
no currículo da educação básica.

Nunca esqueçamos que no meio do **Curriculum**
tem uma **SOCIOLOGIA**
tem uma **SOCIOLOGIA** no meio do **Curriculum**
no meio do **Curriculum** tem uma **SOCIOLOGIA**.

Sob a lente conservadora daqueles que se colocam contrários à introdução do ensino de Sociologia na Educação Básica, o currículo representa o caminho a ser percorrido pelo aluno em direção a sua formação para o mercado de trabalho. Desse modo, a disciplina seria a pedra que incomoda com seus saberes subversivos, promotores de críticas acerca dos problemas sociais. A natureza problematizadora gerada pelos conhecimentos específicos da área produz estranhamento e desnaturalização da realidade social, dos caminhos instituídos, o que gerou/gera incômodo de grupos conservadores. Ela provoca e mobiliza os alunos ao que Freire (1996, p.85) atribui de curiosidade epistemológica, “[...] capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar”. Essa capacidade provoca estranhamento e desnaturalização da realidade, tomando-a como não natural e/ou normal. Quais e quantas as pedras do caminho? Quem

produziu o caminho? Em que condições ele foi construído? Por que foi construído este e não outro? A que interesse(s) atende? Esses são questionamentos a que os objetivos desta tese não cobrem. Perguntas que ficam para a reflexão!

Cena 2.3 – Onde há memória se faz história: o Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e o Programa Residência Pedagógica

No ano de 1957, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto à Faculdade de Direito de Pelotas²⁷, por sugestão da UNESCO, dá origem ao Instituto de Sociologia e Política (ISP).²⁸ O instituto constituiu-se em uma das seis unidades básicas de sustentação a dar origem à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por meio do Decreto-Lei nº. 750, de 08 de agosto de 1969. Sua criação inicial esteve voltada para atividades de pesquisa e extensão, bem como ter o compromisso de fomentar o debate público para a formulação de propostas e produção de conhecimentos sobre a realidade política e social, em especial a brasileira. Por conta do contexto político de 1964, o instituto foi desativado durante um tempo, sendo reativado a partir de 1983. Na década de 1980 transformou-se em instituto básico, ministrando disciplinas para diferentes cursos da UFPel. Em 1985, preocupado com a formação de cientistas políticos e sociais capazes de atuar de maneira transformadora na realidade brasileira, o instituto criou o Curso de Pós-Graduação em Ciência Política, em nível de especialização. Atento às demandas da sociedade, os professores do Departamento de Sociologia e Política, sob a batuta da professora Maria Amélia Soares Dias da Costa, criou o primeiro curso de graduação de Bacharelado em Ciências Sociais.

Com o movimento em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, que acenava para o ensino de Sociologia na Educação Básica, os professores do ISP se antecipam à aprovação da referida lei e criam o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, aprovado pelo Conselho Universitário da UFPel, por meio da Portaria nº 008, de 05 de julho de 1995, e reconhecido pelo Ministério da Educação pela Portaria nº 52, de 26 de maio de 2006.

²⁷ A Faculdade de Direito pertencia a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²⁸ O Instituto nasce a partir da Faculdade de Direito com o objetivo de propagar o objeto de conhecimento da Sociologia e da Ciência Política mediante pesquisa.

Em virtude de a criação desse curso ser posterior ao bacharelado, por muito tempo funcionou à sombra do modelo de currículo de formação criado para a formação em Cientistas Sociais, assim até o ano de 2003, uma formação para a docência por meio do modelo denominado de 3+1, isto é, à grade curricular do bacharelado foram acrescentadas disciplinas de formação da área pedagógica. Quanto a forma de ingresso, foram acrescidas 20 vagas, totalizando 50 vagas. Em função do número de professores e de espaço as turmas funcionavam juntas até o 4º semestre. A partir da efetivação da matrícula no 5º semestre, o estudante deveria optar por uma das habilitações, Bacharelado ou Licenciatura, o que na prática dificilmente acontecia.

Em virtude da natureza sob a qual o instituto teve origem, formação de pesquisadores e da condição de obtenção de reconhecimento do curso de Bacharelado junto ao MEC, em 1999, e das dificuldades de institucionalização da Sociologia no currículo escolar, a história do curso de licenciatura em Ciências Sociais remete a uma existência à sombra do curso de bacharelado até o ano de 2003.

A formação da identidade do estudante de Licenciatura de fato tem como marco o ano de 2003, com a separação, no aspecto legal, entre o curso em nível de Bacharelado e o de Licenciatura, com projeto político de curso específico voltado para atendimento às demandas das políticas educacionais, consequentemente produzindo um sentimento de pertencimento e identificação do estudante com a docência.

A reforma implementada no curso de Licenciatura exigiu não só a separação dos currículos, como demandou nova configuração das práticas de ensino e dos estágios curriculares supervisionados. Nesse sentido, a grade curricular passou a oferecer estágios I, II e III. Inicialmente atendidos pelo Departamento de Ensino da Faculdade de Educação, mais tarde passou a funcionar na modalidade de ensino compartilhado entre os Departamentos de Ensino da FaE e o Departamento de Sociologia e Política do IFISP. A nova configuração da grade curricular contribuiu para a formação da identidade do estudante de Licenciatura, que foi percebendo a saída da condição de invisibilidade do seu curso dentro do Instituto e no cenário nacional a partir do debate sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia.

Novos ares para a licenciatura em Sociologia em 2000, pois, obtém reconhecimento junto ao MEC em 2005, e, em 2008 foi aprovada a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Soma-se à construção da identidade dos futuros professores de Sociologia a adesão do IFISP aos editais dos programas de

formação de professores, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desde 2011, e o Programa de Residência Pedagógica, em 2020. Entretanto, um trabalho de investigação realizado por professores do Departamento de Sociologia e Política, em 2015, produziu relatório sobre o perfil dos estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPel e, infelizmente, os dados são não animadores, pois, revelaram índices de retenção (25%) e evasão (35%) do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da UFPel. Ao ingressar na educação superior, o estudante chega motivado, em virtude de, entre outras razões, pela expectativa de resultados de melhores condições de vida, pois, a meta estabelecida é ingressar no mercado de trabalho, imediatamente. Rozenstraten (1992) enfatiza que algumas profissões, especialmente, as licenciaturas, são marcadas pela ausência de reconhecimento social, levando os estudantes à desmotivação e, consequentemente ao abandono do curso diante dos primeiros obstáculos. Por certo, parece que se torna importante pensar na formação inicial, da licenciatura ou bacharelado é a promoção de uma autorregulação da aprendizagem focada no percurso acadêmico, na promoção do controle do estudante sobre sua trajetória, uma vez que a evasão está acontecendo no primeiro semestre do curso.

Cena 2.4 – O Programa Residência Pedagógica/CAPES/UFPel

Na esteira de valorização dos cursos de licenciatura, consequentemente da formação de professores para a Educação Básica, emergem, a partir de 2000, programas como o Pibid e o de Residência Pedagógica, destinados à formação inicial de professores. O Programa Residência Pedagógica - PRP, como política pública, sob a Portaria sob o nº. 38/02/2018, mediante iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação vinculada ao Ministério da Educação. Nesse sentido, a fim de promover a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação de projetos de formação inovadores e, em colaboração com as instituições de ensino da rede pública de Educação Básica, a CAPES lançou o edital 06/2018. De acordo com o edital, a Residência Pedagógica compreende “atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p.1).

De acordo com a Portaria 38/02/2018, e o Edital 06/2018, da CAPES, o PRP tem como objetivo central contribuir para a formação inicial do estudante que tenha concluído, com aproveitamento, a metade dos componentes curriculares obrigatórios²⁹, mediante imersão do estudante no cotidiano escolar, sobretudo para o desenvolvimento de práticas de regência pedagógica. O programa apostava na formação do estudante alicerçada em uma relação mediada pelo acompanhamento constante e no diálogo aberto, entre os dois sujeitos em formação, o estudante-residente e o professor preceptor da escola-campo. O PRP foi concebido como programa de ações focadas na formação do aluno de licenciatura, sob uma carga horária total de 440 horas de atividades, distribuídas para ambientação do licenciando na escola-campo; de planejamento de aula, leituras da área específica e pedagógica, imersão de prática de regência em sala de aula, e, por fim, elaboração de relatórios de experiências de formação do percurso trilhado.

Para além da ideia da intensidade de inserções do estudante no ambiente escolar, o foco principal desse programa reside na qualidade desse processo, sustentada pelo auxílio e acompanhamento permanente do residente pelo professor-preceptor. Nesse sentido, pretende servir de modelo para os estágios curriculares obrigatórios que, na maioria das vezes, simbolizam momentos de realização de práticas que culminam em exercícios de aprendizagem de forma solitária (GATTI, ANDRÉ, 2011; CALDERANO, 2012). Contrário a esta ideia de formação, o RP se apresenta como política educacional que pretende ser a ponte que promove um movimento de entrada na escola, bem como uma ambientação e engajamento do futuro professor sob a tutoria de um professor-preceptor com experiência e conhecimentos do contexto do ambiente escolar nas dimensões física, social e cultural.

Para além do objetivo de qualificar a formação dos futuros professores, há o desejo de melhorar a aprendizagem dos alunos da Educação Básica e, consequentemente, os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do país (SAEB). Desse modo, a origem do programa emerge como medida de promoção e intensificação da relação entre universidade e escola com a imersão do estudante no cotidiano escolar,

²⁹ O estudante deverá ter atingido, no mínimo, 50% da carga horária curricular ou estar cursando, de forma regular, o 5º semestre do curso.

principalmente em atividades de regência de classe visando seu desenvolvimento docente. O PRP representou no contexto das políticas de formação de professores ação voltada a qualificar não só a formação inicial dos estudantes, como a formação continuada dos professores de escolas da rede básica de ensino em serviço.

A adesão da Universidade Federal de Pelotas ao Programa de Residência Pedagógica ocorreu por ocasião da aprovação do seu Projeto Institucional³⁰ no Edital 01/2020, lançado pela CAPES. Com o projeto aprovado pela CAPES, a UFPel obteve um total de 288 bolsas a serem distribuídas entre os seguintes cursos de licenciatura que aderiram ao Edital nº. 0140/20³¹: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Português e Inglês, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Os dados da Tabela 2 permitem dimensionar o PRP/UFPel, quanto a quantitativo de cursos participantes, os núcleos formados, a distribuição de residentes, a distribuição de bolsas por visualizar o quantitativo de bolsas, o quantitativo de estudantes bolsistas e de professores preceptores participantes.

Tabela 2- PRP/UFPel: núcleos/áreas, preceptores e residentes envolvidos.

Distribuição das vagas por núcleo (Áreas dos Cursos)	Preceptores	Residentes bolsistas	Residentes voluntários
Alfabetização – Pedagogia	3	24	6
Biologia	3	24	6
Língua Portuguesa	3	24	6
Matemática	4	32	8
Física e Química	1	8	2
Sociologia e Filosofia	3	24	6
Educação Física	3	24	6
Geografia	2	16	4
História	3	24	6

³⁰ O Projeto Institucional da Universidade Federal de Pelotas, seus objetivos, justificativa, metodologia, equipe e resultados esperados encontra-se disponível no seguinte endereço:

³¹ Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u2247>. Acesso em 15 fev. 2021.

Língua Inglesa	2	16	4
Arte – Artes Visuais, Dança, Teatro, Música	3	24	6
Total	30	240	até 60

Fonte: Universidade Federal de Pelotas: Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/equipe/>

Por fim, a medida representa, no marco das políticas públicas educacionais, importante estratégia de complementação e ampliação da formação tanto de estudantes do ensino superior, em cursos de licenciatura, como de professores preceptores, da escola-campo e professor orientador, da universidade, para acompanhar o planejamento e execução de atividades a serem desenvolvidas na escola. Para a presente pesquisa o PRP-UFPel é importante desde que, inserido no campo histórico do ensino de Sociologia e da formação de professores para a docência anteriormente narrados, foi o locus em que operei o objetivo que volto a lembrar nesta altura da tese: compreender se e como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica-PRP, objetivo, esse, impulsionado pelo seguinte problema: podem as experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuir para compreender processos de autorregulação da aprendizagem - ARA vivenciados por estudantes-bolsistas em formação inicial, via Programa de Residência Pedagógica-PRP?

Cena 2.5 -Ambiente Cênico do Programa de Residência Pedagógica/Núcleo de Filosofia e Sociologia

Nesta cena, retrato um pouco da paisagem do ambiente físico e social vivenciado pelos residentes e pesquisadora ao longo de 18 meses de atividades de formação alicerçadas sob uma arquitetura desenhada a partir de três módulos, cada um estruturado a partir de três trilhas de formação. Nesse sentido, sob um ambiente virtual organizado sob a estrutura de módulos e trilhas procedo a apresentação da comunidade aprendente do Núcleo de Filosofia e Sociologia, elencando ações

realizadas durante à jornada de formação dos residentes que teve seu início em outubro de 2020 até abril de 2021.

Tendo em vista o contexto da pandemia da covid-19, declarado em março de 2020, levou a mudanças de toda ordem, a educação brasileira teve que se reinventar. Logo, o cumprimento das medidas lançadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para controle da ampliação do vírus, sobretudo a recomendação de práticas de distanciamento social levou as instituições de ensino, em seus diferentes níveis, a ofertar o ensino de forma remota. Dessa forma, estudantes e professores, dos diferentes níveis de formação tiveram que se reinventar diante do novo e emergencial ambiente de ensino, que se fez sob uma nova configuração, o da sala de aula remota, consequentemente o de relações virtuais, contribuindo para aflorar ou aumentar sentimentos de incertezas dos sujeitos envolvidos no âmbito das relações pedagógicas.

O ensino remoto colocou em evidência a desigualdade social quanto ao acesso à internet, bem como o das dificuldades, por parte de uma parcela significativa, de professores e estudantes em lidar com as tecnologias da informação e comunicação. Ademais, contribuiu para trazer à tona outros problemas que perpassam o debate em torno de melhorar a qualidade da educação do país, o de acesso à internet e instabilidade do sinal, condições de aquisição de máquinas compatíveis aos aplicativos disponíveis, domínio das ferramentas para auxiliar o ensino e a aprendizagem, e plataformas institucionais com sinal de conexão instável e reduzido número de acesso de participantes por sala. Estes são alguns elementos que foram sentidos pela maioria dos estudantes do país, e que também atravessou a jornada de formação dos residentes do Núcleo de Filosofia e Sociologia, que será apresentado na sequência.

Cena 2.5.1 – O Núcleo de Filosofia e Sociologia: organização e funcionamento

A partir desta paisagem, a comunidade aprendente do Núcleo de Filosofia e Sociologia desenvolveu suas atividades de formação, totalmente realizadas em ambiente online, por meio de plataformas de *web conferência* institucionais, tanto da Universidade Federal de Pelotas, por vezes fazendo uso da plataforma das escolas-campo parceiras. Entretanto, convém registrar que, em determinados momentos foi

necessário recorrer ao ambiente do Google Meet, isto porque algumas ocorrências de instabilidade do sinal de conexão e, por vezes, em função de algumas atividades que foram construídas para trabalhar com um número de pessoas que extrapola o limite permitido pela plataforma institucional da universidade. Organizado a partir de três módulos, conforme Figura 1, cada um composto por três trilhas: a de formação teórica, elaboração de planos de aula e regência de classe. Assim, o primeiro módulo focou mais nos estudos teóricos tanto da área específica como pedagógica, leituras dirigidas de livros, artigos científicos, Leis e realização de pesquisa sobre temas transversais. O segundo foi direcionado para a realização de pesquisa sobre os conteúdos para a estruturação de planos de aula e para aprendizagens baseada em projetos, bem como início da regência e no terceiro a continuidade das ações de exercício de domínio de regência de classe.

Módulo I	Módulo II	Módulo III
<ul style="list-style-type: none"> • Formação teórica • Elaboração planos de aula • Regência de Classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação teórica • Elaboração planos de aula • Regência de Classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação teórica • Elaboração planos de aula • Regência de Classe

Figura 1- Módulos e trilhas de formação do Programa de Residência Pedagógica/UFPel.
Fonte: Elaborado pela autora.

Inúmeras ações foram organizadas sob os três módulos de formação, totalizando 18 meses, organizados, igualmente em períodos de seis meses e 138 horas/atividades, para ações de estudos teóricos e práticos das trilhas que caracterizam os módulos I, II e III. Em cada ciclo, um foco especial sobre uma das trilhas. No primeiro módulo, os holofotes voltaram-se para estudos teóricos sobre os saberes específicos de formação pedagógica; no segundo módulo a ênfase recaiu em ações voltadas para atividades de elaboração de planos de aula e, no terceiro, seis últimos meses do programa, exercícios de regência pedagógica em sala de aula. Considerando a trilha formação teórica, o primeiro módulo, foi conduzido (Quadro 1) sob quatro sub-blocos: o primeiro focou nos estudos sobre a teoria do conhecimento; o segundo nas abordagens epistemológicas e pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem a partir de suas teorias clássicas: tradicional, comportamental,

humanista, cognitiva e a sociocultural; o terceiro dedicado aos estudos dos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro e, por fim, o quarto e último dedicado aos temas emergentes.

Quadro 1 - Ações de formação do módulo I do PRP.

Módulo I ênfase estudos teóricos	1º - sub- bloco: Teoria do Conhecimento
	2º sub-bloco: Abordagens Epistemológicas e Pedagógicas sobre a Relação Ensino e Aprendizagem
	2º - sub-bloco: Legislação Educacional
	4º - sub-bloco: Temas Emergentes

Fonte: Elaboração própria.

Iniciados os trabalhos do primeiro sub-bloco, os residentes foram expostos a atividades de estudos de revisão e ampliação dos saberes por meio de leituras e diálogos acerca das bases epistemológicas da construção do conhecimento foram travados a partir da leitura da Teoria Geral do Conhecimento de Hessen (1980), que problematizou a relação sujeito/cognoscente – objeto/cognoscível, em torno como ambos se relacionam e os impactos decorrentes das formas diferenciadas de entendimento sobre sujeito e objeto na produção do conhecimento, tanto na perspectiva da pesquisa como no processo de ensino e aprendizagem. O arcabouço teórico do segundo sub-bloco relativo à prática pedagógica contou com a realização de leituras dirigidas, elaborações e compartilhamento de sínteses sobre as abordagens do processo ensino-aprendizagem a partir de Mizukami (1986) e Santos (2005), uma vez que para os referidos autores o fenômeno educativo é humano, histórico e multidimensional. Ambos dialogam por meio de cinco tendências de abordagens da relação ensino-aprendizagem: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista, sociocultural, implicando na comunidade aprendente refletir sobre os modelos de aula e de professores quando alunos da Educação Básica. A questão dos procedimentos metodológicos está sempre muito presente e, é mobilizadora de debates quando o assunto é a formação inicial de futuros professores para atuarem na Educação Básica.

Somam-se às atividades, estudos de documentos da legislação educacional, da Lei 9.304/96, da Base Nacional Comum Curricular, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das Orientações Curriculares Nacionais, do sub-bloco terceiro. Os estudos da lei 9.394/96, permitiu a retomada de memórias da constituição do

processo histórico da disciplina de Sociologia no currículo escolar. Assim, instaurou-se um revisitado das memórias sobre o processo intermitente, conforme evidenciado no segundo ato, de entradas e saídas da disciplina de Sociologia do currículo escolar. Inevitavelmente, muitas das discussões do passado ainda se constituem em alguns gargalos da atualidade, posto que a todo momento a disciplina é alvo de críticas quanto a sua contribuição na formação dos alunos, uma vez que é considerada disciplina subversiva. Nesse sentido, o centro do debate girou em torno da diminuição das horas/aulas de Sociologia a partir da aprovação da nova BNCC, bem como o da apropriação do espaço profissional por professores formados nas mais variadas áreas do conhecimento. Os residentes ao discutirem a atual BNCC, documento aprovado em 2018, perceberam pontos na reforma do currículo do Ensino Médio, que afetaram a disciplina de Sociologia escolar. Os currículos, na nova BNCC, passaram a ser compostos por formação geral básica, conjugada a uma outra parte, denominada de itinerários formativos³². A nova configuração curricular apresentada e aprovada pela BNCC determinou a oferta da disciplina de Sociologia apenas em uma das séries do ensino médio, mais uma vez a história das reformas da educação sacrificam a área das Ciências Humanas, em especial a Sociologia em detrimento de disciplinas já consagradas no currículo do ensino médio. Os itinerários formativos a partir das suas trilhas de formação perpassam a concepção de autonomia estudantil sobre seu percurso de formação, uma vez que o aluno é quem escolhe o percurso de sua própria formação. Entretanto, alguns pontos foram levantados, na prática, a aplicação dos itinerários formativos pela instituição pode não atender às expectativas e demandas dos alunos, seja por falta de professores na escola e/o interesse em ofertar uma multiplicidade de trilhas de formação nas áreas do conhecimento.

Para além das incertezas do novo ambiente de ensino remoto, a certeza para os estudantes de licenciatura em Ciências Sociais é de que as mudanças no currículo do ensino médio, trazidas pela recente aprovação da BNCC, trouxe mais uma vez à tona inquietações quanto ao futuro profissional, mas a certeza da desvalorização dos saberes da área das Ciências Humanas e Sociais na formação dos alunos da

³² Os itinerários formativos representam a concepção de flexibilização do currículo, **constituído** pelas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; mais a formação técnica e profissional, sendo cada uma das áreas organizada por trilhas formativas. O estudante ao cursar a segunda série do ensino médio deve optar por uma das áreas do conhecimento.

educação básica. Essa certeza se justifica, posto que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser obrigatórias pela nova BNCC nas três séries dos currículos de ensino médio. Desse modo, a BNCC parece querer evidenciar a não obrigatoriedade das demais disciplinas que compõem o currículo escolar. A condição de intermitência da Sociologia no currículo escolar afeta a construção da identidade docente do futuro professor de Sociologia da Educação Básica. Por fim, o quarto sub-bloco fechou o primeiro módulo de formação proposta de pesquisa sobre temas emergentes: estudos sobre gênero, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sustentabilidade do meio ambiente, relações étnico-raciais no Brasil e Direitos Humanos.

No segundo módulo, transcorrido no período de maio de 2021 a outubro de 2021, o realce recaiu sobre a trilha elaboração de planos de aula de Sociologia e Filosofia, sob acompanhamento e orientação das professoras preceptoras, que estimularam os residentes a assumirem o protagonismo do processo de suas aprendizagens por meio de pesquisa para construção do plano de aula, conforme ilustra no Quadro 2.

Quadro 2 - Ações de formação do módulo II do PRP.

Módulo II	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
	Planejamento, apresentação e discussão dos planos de aula
	Construção de projetos de ensino para os alunos das escolas campo
	Desenvolvimento dos projetos de ensino na escola

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Durante o módulo II, a formação prosseguiu só que o destaque foi voltado para construção, apresentação e discussão de planos de aula. Ao longo do módulo, os residentes elaboraram planos de aulas, os quais foram analisados e debatidos, nos respectivos subgrupos, juntamente com a preceptora e pares. Cada residente compartilhou seu plano de aula que discutido foi reelaborado e, por fim, entregue como resultado desse processo de construção. Observei que os planos iniciais e os finais, mudaram significativamente em termos de estrutura, organização e apresentação, de modo que entendo que os residentes se empenharam bastante na execução da tarefa e o resultado. Há que destacar que os momentos mais

significativos no conjunto de ações deste módulo foram os encontros dos residentes com seus respectivos professores preceptores para dialogarem sobre possibilidades de procedimentos metodológicos e recursos materiais de ensino possíveis para as aulas de Sociologia junto aos alunos do ensino médio. Os relatos desta experiência, por parte dos residentes de modo geral foram positivos, no sentido da maioria dos residentes terem demonstrado engajamento na (re)construção planos de aula e projetos de ensino levados para os alunos da Educação Básica no contexto de pandemia.

O terceiro bloco do Programa Residência Pedagógica, denominado “Regência” teve a finalidade de proporcionar a aproximação dos residentes com o ambiente das escolas-campo, esse movimento proporcionou a interação com os discentes do ensino médio, a qual foi realizada da seguinte maneira: a) regência de sala de aula nos momentos síncronos; b) atendimento aos estudantes no horário de apoio e, c) desenvolvimento de aprendizagem baseada em projetos temáticos. Por fim, o terceiro módulo (Quadro 3), de 2021 à abril de 2022, sob a intensificação do protagonismo dos residentes por meio da regência de classe nas escolas-campo parceiras do PRP.

Quadro 3 - Atividades de formação desenvolvidas no III módulo de formação do PRP.

Módulo III	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
	Momentos de retomada e avaliação dos planos de aula construídos no módulo II com colegas e preceptoras
	Estudos de preparação para Regência de Classe:
	Pesquisa e preparo de material didático
	Regência de Classe sob acompanhamento da professora preceptora

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Este módulo também contou com algumas iniciativas das preceptoras em proporcionar a formação por meio de convite de profissionais de diferentes áreas: psicólogos, professores de diferentes níveis e modalidades de ensino para tratar de temáticas inclusão, metodologias de ensino, emoções no ambiente escolar.

TERCEIRO ATO - Imersão e emersão no campo da autorregulação da aprendizagem

Cena 3.1 Iniciando a imersão

*Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
[perguntou Alice]*

*Isso depende muito de para onde queres ir [respondeu o gato]
Para mim, acho que tanto faz [disse a menina]
Nesse caso, qualquer caminho serve [retrucou o gato]*

(CARROLL, 2005, p. 73).

O excerto trazido para inaugurar esse terceiro ato, ilustra o momento em que a personagem Alice, em determinado ponto de uma floresta reconhece estar perdida, sem noção da direção a ser tomada. Diante dessa situação a solução encontrada pela personagem, ao empreender caminhada sem prévia análise sobre o ambiente desconhecido, foi o de buscar por ajuda de um gato que subitamente surgiu em uma das árvores da floresta. A clássica passagem, em epígrafe, extraída da obra literária “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll, configura-se em excelente metáfora para adentrar no campo da pesquisa (auto)biográfica articulada à teoria da autorregulação da aprendizagem como possibilidade de iniciar uma caminhada buscando estratégias para encontrar e seguir um caminho de forma a ser bem-sucedido, já que qualquer caminho, não serve. Por esta razão, a presente tese opera com dois caminhos estratégicos: o da narrativa auto(hetero)biográfica e o da autorregulação da aprendizagem, este último tratado neste terceiro ato.

O diálogo travado na epígrafe coloca em evidência elementos que permitem situar e explorar dimensões e processos que caracterizam a autorregulação na acepção da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986) e o constructo da autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (1989, 2013) em fases, processos e subprocessos estratégicos. Assim, a passagem aos sublinhar que qualquer caminho se torna caminho quando trilhado sem planejamento prévio de metas e objetivos a serem alcançados não representa caminho viável, conecta-se à noção da necessária capacidade de o indivíduo antecipar possíveis situações inesperadas. O diálogo estabelecido entre a menina e o gato sorridente permite refletir sobre o ciclo

autorregulatório da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013), no contexto de formação escolar e acadêmica considerando a interface entre as dimensões cognitivas, metacognitivas, emocionais, motivacionais, ambientais e comportamentais, ao iniciar uma caminhada em pesquisa ou em busca de melhores condições para questões de aprendizagem.

Semelhante à condição da personagem Alice, Rosário, Nunez e González-Pienda (2006) trazem na obra “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior”, a narrativa reflexiva de um jovem estudante universitário, recém ingressante no Ensino Superior, sobre suas experiências acadêmicas. Um total de treze cartas, trocadas entre Gervásio e seu umbigo, são reveladoras de suas dificuldades de aprendizagem e evidenciam dilemas e condicionamentos, presentes em seu percurso de formação acadêmica, ora de ordem cognitiva, ora motivacional, comportamental, emocional e ambiental. O teor das cartas trocadas entre Gervásio e seu umbigo permite perceber uma explosão de sentimentos, emoções, motivações e comportamentos, expressos pelo personagem narrador ao expor sobre os estranhamentos frente a uma rotina de estudos no ambiente universitário.

A adoção dessas duas obras para auxiliar a produção da escrita deste segundo ato, direcionado à autorregulação da aprendizagem, ocorreu em virtude de serem narrativas portadoras de histórias reveladoras. Tratam de momentos e situações vivenciados por personagens que permitem adentrar no estudo de dimensões e processos que gravitam em torno do constructo da autorregulação da aprendizagem.

Alice e Gervásio, personagens fictícios das obras supracitadas, vivenciam, em ambientes diferenciados, situações desafiadoras, semelhantes às vivenciadas pela grande maioria dos estudantes em contextos de aprendizagem em ambientes de educação formal. A jornada dos personagens, especialmente a de Gervásio, anuncia situações muito próximas das vivências de uma grande parcela dos estudantes ao ingressarem em ambientes de educação superior, pois anuncia medos, angústias, inseguranças, ausência ou baixa motivação; retrata cenários próximos de uma realidade evidenciada pelas investigações no campo da educação.

Nesse sentido, as duas obras servem para ilustrar semelhanças com estados emocionais, motivacionais e comportamentais de estudantes brasileiros, assim como pano de fundo para adentrar de maneira mais leve aos constructos da teoria da autorregulação da aprendizagem, nos elementos que gravitam em seu entorno: dimensões, fases, processos e subprocessos estratégicos.

De acordo com o personagem Gervásio (op. cit. 2006), aprendizagens não ocorrem pelo simples fato de a pessoa ingressar em um ambiente de ensino formal, mas sim, a partir da produção de sentidos que o indivíduo atribui às vivências produzidas no ambiente. Nesse sentido, o teor da escrita das cartas trocadas entre Gervásio e seu umbigo anunciam várias questões que nos auxiliam a pensar sobre os estudantes do Ensino Superior, no tocante aos seus dilemas e desafios de aprendizagem. As mensagens das cartas são portadoras de conteúdo que perpassam a processos metacognitivos, motivacionais, comportamentais e motivacionais (ZIMMERMAN, 2013; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

Desse modo, as escritas reflexivas são instauradoras e reveladoras de processos, sobretudo associados à fase de autorreflexão e seus subprocessos de autojulgamento e autorreação do personagem sobre suas vivências acadêmicas. À medida em que este vai se autoavaliando vai perspectivando mudanças em busca de transformações que promovam o nascimento de um novo estudante, mais consciente, comprometido com suas aprendizagens no contexto do ensino superior. Assim, as próprias análises sobre seu ingresso no ensino superior, sugerem a passagem de estudante, até então mero ator-coadjuvante, encenando aquilo que lhe era determinado, a de ator-protagonista de sua história acadêmica, participando do processo de construção de suas aprendizagens.

Portanto, a narrativa reflexiva de Gervásio sobre suas experiências na modalidade de ensino superior o coloca na condição de porta voz de uma parcela significativa de estudantes matriculados em cursos de formação inicial.

As situações a que foram submetidos os personagens Alice e Gervásio são convidativas ao exercício da curiosidade epistemológica a que se refere Freire (1993, p. 116).

A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade desarmada com que olho as nuvens do céu que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e falar prudentemente.

Na esteira do pensamento de Freire, as experiências dos personagens, das obras trazidas para introduzir a temática da autorregulação da aprendizagem, possibilitam não só contemplá-las, mas estabelecer aproximações e problematizar a formação, a aprendizagem e a autorregulação dos estudantes em formação inicial em cursos de nível superior.

Quantos estudantes, neste momento, encontram-se perdidos como Alice ou desconfortáveis no ambiente universitário como Gervásio? Quantos nesse momento trilham o seu percurso acadêmico sem metas e objetivos previamente estabelecidos? Os estudantes em seu percurso de formação encontram professores(as) como o gato sorridente, que não indicam o caminho, mas os fazem refletir sobre qual caminho tomar? Os estudantes em formação planejam seu caminho ou seguem percursos planejados por outros? Sentem-se motivados para os estudos?

Inevitavelmente, o debate acerca das questões levantadas remete à necessidade contemporânea de promover mudanças na formação escolar e acadêmica, consequentemente o debate perpassa em discutir a formação que acontece no âmbito do contexto dos cursos de graduação. Isto porque, são os profissionais egressos dos cursos de licenciatura que atuarão na formação de crianças e jovens da Educação Básica. Pesquisas no campo da formação e aprendizagem têm insistido em mudanças nas práticas pedagógicas verticalizadas, operadas sob a lógica de verdades instituídas por professores, conteúdos engessados e processos metodológicos pouco incentivadores ao protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996, 1998; ALARCÃO, 2001; NÓVOA, 2002; ZABALZA, 2007; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013, BORUCHOVITCH, 2014). Nesse sentido Nóvoa (2019) e Zabalza (2007) advertem, para uma questão importante nesse debate, a urgência de retomada de consciência sobre o papel da universidade nesse processo, o que exige refletir sobre essa condição enquanto instituição de ensino, para o destino de instituição de aprendizagem. Alinhada à ideia

de que o processo de formação demanda novos formatos para o aprender. Alarcão (2001, p. 53) afirma que o momento exige o repensar de “[...] novas formas de pensar, de aprender e desaprender para aprender de um modo diferente, é uma realidade que hoje oferece cada vez menos dúvidas [...]”; postula que cabe à universidade manter-se atenta a sua principal função, a de formar profissionais reflexivos-críticos para a construção de uma escola reflexiva. Diante da incerteza da profundidade das águas em torno do debate da formação e da aprendizagem de estudantes, investigações no campo da educação focadas no construto da autorregulação da aprendizagem desenvolveram conhecimentos importantes que auxiliam a pensar e avançar a discussão.

Por fim, são tantas as questões que têm movimentado o campo dos estudos da formação e da aprendizagem, por consequência provocando e impulsionando, sobretudo, investigações direcionadas ao construto da autorregulação da aprendizagem. Nesse sentido, inicio o processo de imersão a respeito desse construto, começando por molhar os pés na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986).

Cena 3.2 A Teoria Social Cognitiva de Bandura

Dentre as teorias psicológicas que tratam da autorregulação a Teoria Social Cognitiva de Bandura - TSC (1986), entende o ser humano como produto e produtor do social, o que lhe confere a condição de ser uma das teorias mais referenciadas em trabalhos desenvolvidos na área da Educação (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; ZIMMERMAN, 2013).

Adentrar aos pressupostos epistemológicos da TSC perpassa pela evocação e entendimento da tríade, pessoa, comportamento e ambiente e das relações reciprocas produzidas a partir do processo de intercomunicação entre essas dimensões conceituais (AZZI, 2014). A representação do modelo tríadico simboliza relações dinâmicas de fluxo contínuo de reconstrução entre pessoa, comportamento e ambiente. Os fatores pessoais representam aspectos cognitivos, afetivos e crenças de autoeficácia do sujeito; o ambiente refere-se ao contexto físico e social (externo ao indivíduo) e os fatores comportamentais são os cursos de ação da pessoa, na forma

de ações físicas e verbais. Portanto, é no entrelaçamento entre os elementos da tríade que reside o entendimento do conceito de agência humana. Conforme Bandura (2008, p. 16) “ser agêntico é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida”. Indivíduos são seres que agem, dotados de capacidade de proatividade, autorreflexão, pensamento antecipatório, condição essa que os possibilita mediar os efeitos diretos causados por influências externas sobre suas intencionalidades.

Para Bandura (1986) todo ser humano toma suas decisões baseado em intencionalidades, portanto, sobre essas recai a compreensão dos cursos de ação empreendido pelo ser humano, nos mais variados contextos: familiar, educacional, de trabalho. Agir com intencionalidade requer instauração de processos internos e conscientes, portanto, assumir o gerenciamento pessoal sobre três processos: o de auto-observação, de autojulgamento e de autorreação. Processos de autorregulação promovem indivíduos mais engajados e esforçados em direção a metas pré-estabelecidas, consequentemente desencadeando no ser humano autorreflexão e avaliação de seu próprio desempenho (BANDURA, 1991; SCHUNK, 2012; POLYDORO, 2017).

Importante sublinhar que, embora a autorregulação da aprendizagem carregue em sua composição o prefixo “auto”, existe consenso entre os pesquisadores do campo de que o prefixo não representa o aprender a aprender de forma solipsista (ZIMMERMAN, 2015). Esses autores consideram um equívoco conceber a ARA sob a noção de indivíduo que se comporta livre de condicionamentos e influências de seu ambiente físico e social. A teoria reconhece os condicionamentos do ambiente, físico e social, na constituição do comportamento humano, ao mesmo tempo em que evidencia a capacidade do poder de agência pessoal do indivíduo sobre esses condicionamentos, podendo agir sobre um ambiente imposto, selecionado ou criado. Entretanto, destaca que o poder de agência pessoal sobre um ambiente imposto prejudica ações de reação sobre o meio. O mesmo não acontecendo quando o ambiente é selecionado ou criado, pois, o fato de ser selecionado revela ação do indivíduo sobre o ambiente. O ambiente criado, como o próprio nome diz, refere-se

àquele estruturado por meio da capacidade reflexiva do homem para atender aos seus objetivos definidos (idem, 2008).

A Teoria Social Cognitiva de Bandura representa um pilar de sustentação teórico do constructo da autorregulação da aprendizagem. Segundo o entendimento de Abrahão e Passegi (2012, p.55) “teoria é uma formulação sobre a qual podemos discutir sua evolução, ao longo do tempo, seja por sua ampliação, recuos e avanços de seus principais conceitos”. Na esteira do entendimento, das referidas autoras, adoto o termo constructo para fazer referência ao tema desta pesquisa. Nesse sentido, direciono o foco da escrita para um dos constructos germinados a partir da TSC, a autorregulação da aprendizagem, que movimentou as pesquisas no campo da educação a partir de 1980.

Cena 3.3 A Autorregulação da Aprendizagem

Pesquisas sobre aprendizagem autorregulada ganharam destaque a partir de 1980. Segundo Zimmerman e Schunk (2011), inicialmente a pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem focalizou predominantemente as estratégias de aprendizagem. Porém, pode-se dizer que se observa, nos últimos anos, uma preocupação crescente com os processos motivacionais, as metas, as atribuições, a autoeficácia, as emoções, os valores, a autoavaliação e outros fatores afetivo-motivacionais, numa visão mais integrada.

Estudos das últimas décadas (ABRAHÃO; FRISON, 2010; FRISON; SIMÃO, 2011; ABRAHÃO, 2012; ABRAHÃO; FRISON, 2012; ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011) revelaram que um aprendiz autônomo é seguidamente caracterizado como aluno autorregulado na sua aprendizagem, na medida em que é capaz de mobilizar diversos processos, de modo estratégico, para alcançar seus objetivos acadêmicos. Dessa forma, a autorregulação promoveria uma otimização da aprendizagem e uma melhoria da percepção que os alunos têm sobre suas competências e habilidades no gerenciamento de seus processos de aprendizagem.

A ARA é caracterizada como um processo autônomo pelo qual os estudantes organizam e gerenciam seus pensamentos, sentimentos, emoções, ações e ambiente

para a alcançar os seus objetivos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000; RAMDASS, ZIMMERMAN, 2011). Os estudantes precisam ativar de forma consciente e intencional diferentes dimensões e colocar em prática processos específicos que incluem o uso de estratégias relacionadas com a tarefa a fim de alcançar seus objetivos. Zimmerman (2015, p. 541) ressalta que a “Aprendizagem Autorregulada envolve processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais que são iniciados pessoalmente para adquirir conhecimento e competências, tais como estabelecimento de metas, planejamento, estratégias de aprendizagem, auto reforço, auto registro e autoinstrução”. Desse modo para compreender a autorregulação da aprendizagem, é preciso observar o caráter multidimensional da ARA, representado pelas dimensões metacognitivas, motivacionais, emocionais, comportamentais e ambientais. Isso envolve identificar os principais processos que os alunos usam para regular suas atividades acadêmicas como a cognição, motivação, afetividade, comportamento e contexto (IRVINE, IRVINE, 2020; ZIMMERMAN, 2009).

Mediante processos metacognitivos, os aprendizes planejam, selecionam as estratégias, organizam, auto instruem, auto monitoram e se autoavaliam em vários estágios durante o processo de aprendizagem. A dimensão motivacional, lida com os motivos que impulsionam as intencionalidades dos estudantes; os aprendizes percebem a si mesmos como competentes, auto eficazes e autônomos. Compreender esses motivos torna-se fundamental, pois, conforme as pesquisas, a motivação precede e promove o uso de estratégias e a aprendizagem autorregulada (BOEKAERTS; PINTRICH; ZEIDNER, 2000; PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 2000).

Como ressaltam Rufiini e Bzuneck (2019, p.69), “quando os alunos não veem o valor, significado ou importância do uso de estratégias, ou não tenham interesse, não se pode prever que nelas se engajem, mesmo que as conheçam”. Nesse sentido, Caprara et al. (2008), Pintrich (2004) e Zimmerman (2013) consideram a autoeficácia como um dos fatores motivacionais que exerce papel crítico em todas as fases da autorregulação da aprendizagem. Pois se o estudante não se sentir capaz para realizar determinada tarefa de aprendizagem, dificilmente se envolverá nela.

A dimensão dos processos comportamentais envolve estratégias de controle da aprendizagem acadêmica, tais como tempo e o ambiente de estudo, esforço e o nível

de persistência em direção à meta estabelecida. Logo, representa as decisões tomadas pelo aluno sobre como aloca seu esforço, a quantidade de trabalho que realizará, o controle que exerce em seu ambiente de estudo para reduzir as interrupções ou torná-lo propício para o estudo, para gerenciar o tempo, e para monitorar as suas ações (Pintrich et al. 1991). Desenvolver estratégias para selecionar, estruturar e criar os ambientes que favorecem o aprendizado (ZIMMERMAN, 1986), além de recorrer a redes de apoio social que auxiliem na sua aprendizagem são ações favoráveis para a melhoria do desempenho acadêmico.

Pintrich (ibid) reforça a relevância de processos que envolvem as dimensões ambientais e emocionais na condução da aprendizagem. O ambiente, como mencionado anteriormente, envolve o contexto físico e social na qual a aprendizagem ocorre. Autorregular a dimensão ambiental, envolve como os alunos regulam as tarefas e o meio ambiente.

A regulação das emoções ganha maior ênfase no cenário da autorregulação da aprendizagem, mais recentemente, uma vez que antes era mais ligada à dimensão motivacional (IRVINE, INRVINE, 2020). Refere-se a um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis por monitorar, avaliar e modificar as reações emocionais, em especial na sua intensidade e nos fatores temporais que auxiliam o ser humano a lidar com seus estados emocionais e a usar diferentes tipos de estratégias a fim de melhor atingir objetivos pessoais (THOMPSON, 1994). De acordo com os estudos de Pekun (2006) e Wolters (2011) a autorregulação das emoções favorece a autorregulação da aprendizagem e o próprio desempenho acadêmico

Cena 3.4 - Autorregulação da Aprendizagem: o modelo de análise de Zimmerman

O modelo de análise da ARA proposto por Zimmerman (2002, 2013) têm fomentado e intensificado a constituição de grupos de pesquisas voltados para o entendimento da autorregulação em diferentes universidades ubicadas em diversos países. Os trabalhos investigativos de Zimmerman sobre a ARA emergiram a partir

dos pressupostos da TSC³³, de Bandura, à época conhecida como Teoria da Aprendizagem Social.

O modelo de análise de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (1998, 2000, 2002, 2013) decorre de seu percurso investigativo ao longo dos trabalhos em pesquisas sobre a ARA. A seguir, a Figura 2 representa o modelo adaptado de Zimmerman (2013, p. 142).

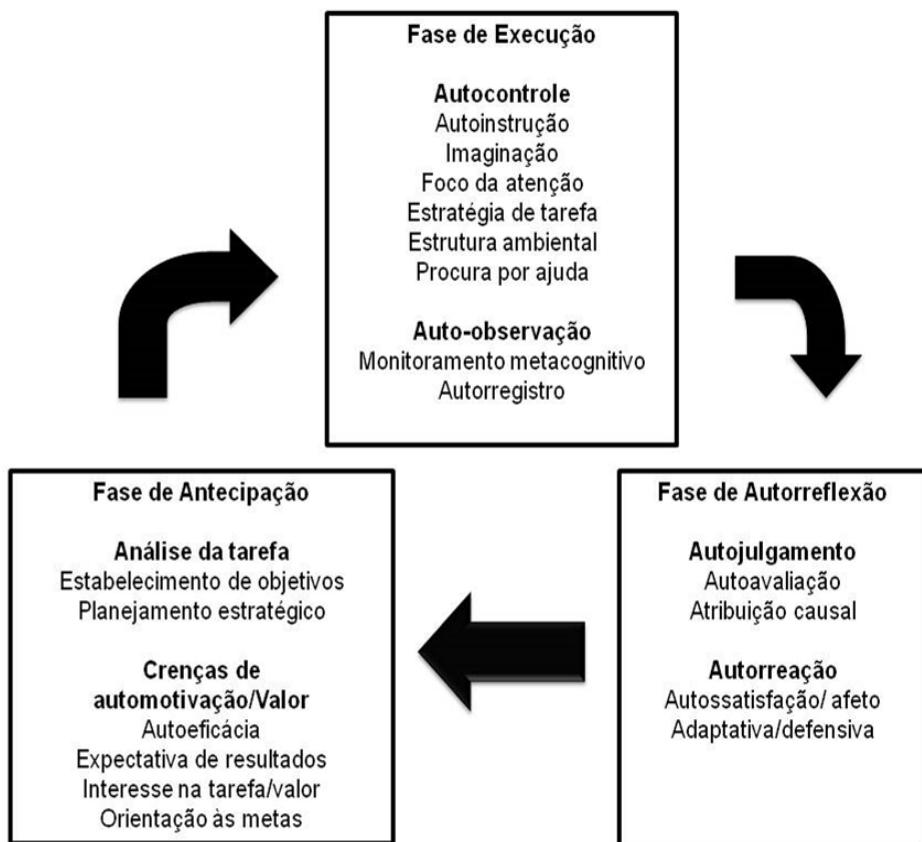


Figura 2 - Representação das fases e sub processos da autorregulação da aprendizagem.
 Fonte: Traduzido de Zimmerman (2013, p. 142).

³³ Conforme Azzi (2014) A Teoria Social Cognitiva é o resultado da articulação de junção da Teoria da Aprendizagem Observacional, que tempos depois foi denominada de Teoria da Aprendizagem Social e por fim, em 1986 Bandura passa a denominar de Teoria Social Cognitiva.

O envolvimento do estudante com sua aprendizagem depende do grau de engajamento e intensidade com que transita entre as três fases do processo de autorregulação da aprendizagem, conforme exposto na figura 2. Este modelo apresenta três fases: antecipação, execução e autorreflexão, aplicável a eventos de aprendizagem de maior ou menor proporção, isto é, pode a aprendizagem desenvolver-se em minutos, dias ou anos, dependendo da atividade a ser realizada e das metas a serem alcançadas (ZIMMERMAN, 2011).

A fase de antecipação comprehende os esforços iniciais empreendidos pelos indivíduos para organizar o aprender a aprender, representa o momento inicial em que os estudantes assumem o papel de protagonistas das próprias aprendizagens. Essa fase é composta por duas categorias: análise da tarefa e crenças auto motivacionais/valor. A referida fase, representa o marco inicial do processo de aprendizagem, responsável por alimentar e impulsionar o movimento das demais fases que representam a autorregulação da aprendizagem. Nesta fase o processo da análise da tarefa comprehende os aspectos associados ao estabelecimento de metas adotado pelos estudantes como forma de orientar o percurso de sua aprendizagem, além de planejar estrategicamente como alcançar essas metas. O estabelecimento das metas é estratégia fundamental no ciclo da aprendizagem autorregulatória; uma vez que fornece sentido aos estudantes orientando-os na tomada de decisões quanto às estratégias necessárias à continuidade e trânsito pelos demais subprocessos de fases da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMANN, 2000). Quanto mais específicas forem as metas estabelecidas, maior é a probabilidade de o estudante desenvolver o monitoramento metacognitivo sobre seu desempenho, assim como aumenta suas chances de atingi-las de forma gradativa, podendo gerar resultados positivos, isto é, elevação de crenças auto motivacionais (ZIMMERMANN, 2002).

Dados empíricos (ZIMMERMAN, 2011) revelam que estudantes autorregulados geralmente costumam organizar suas metas em curto, médio e longo prazo, enquanto estudantes com déficits de regulação as definem de forma vaga e a longo prazo. A probabilidade de obtenção de metas de curto prazo em relação as de longo prazo é maior, o que traz implicações negativas para as crenças de autoeficácia em relação à tarefa de estudantes que adotam o estabelecimento de metas a longo prazo.

Quanto ao planejamento estratégico, este representa a ação preditora de êxito na realização do processo de aprendizagem. Assim, quanto maior o tempo dispensado ao planejamento, maiores são as chances de resultados acadêmicos positivos para o estudante. Pesquisas têm revelado correlação favorável entre a ação de planejar e diferentes estratégias autorregulatórias podem ser adotadas para assegurar a eficácia do resultado da ação planejada e alcançar resultados acadêmicos positivos. As estratégias autorregulatórias exigem dos estudantes procedimentos de análise que envolvem reflexões das potencialidades entre os componentes do ciclo de fases: antecipação, execução e autorreflexão no gerenciamento da aprendizagem.

O entendimento do segundo subprocesso da fase de antecipação perpassa pela compreensão das crenças de automotivação que agregam as crenças de autoeficácia, expectativa de resultados, interesse/valor na tarefa e orientação de objetivos, variáveis essas que podem tanto ser fontes mobilizadoras como desmobilizadoras no momento de análise da tarefa. As crenças de autoeficácia reportam ao entendimento que uma pessoa tem de si quanto às suas potencialidades para aprender ou realizar de forma eficaz ações em tarefas específicas; quanto mais fortes são as crenças de autoeficácia do estudante para realizar uma tarefa, maiores serão as suas metas e mais elaborado será o seu planejamento estratégico (ZIMMERMANN, 2000; ZIMMERANN; MOYLAN, 2009). As expectativas de resultados correspondem a crenças sobre os fins últimos da performance (BANDURA, 1997). Zimmermann (2000) utiliza-se de um comparativo entre autoeficácia e expectativa de resultados mediante exemplificação, em que a primeira corresponde às crenças de um estudante quanto ao seu potencial para obter conceito satisfatório em um trabalho acadêmico, enquanto o segundo representa as expectativas sobre as implicações desse resultado obtido em seu percurso acadêmico. Outro elemento, não menos importante a integrar o subprocesso de fase auto motivacional, reside no interesse/valor atribuído à tarefa, a premissa do valor associado à relevância atribuída, pelo estudante, à tarefa em virtude de interesse intrínseco, um movimento que parte de mobilizadores internos de comprometimento do sujeito com ele mesmo; recompensas externas não são consideradas como mobilizadoras de interesse/valor na tarefa em processo de

aprendizagem de estudantes (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014). E por fim, a orientação de objetivos assume dois tipos: orientação dos objetivos de aprendizagem e orientação de objetivos de desempenho. Os estudantes que focam nos objetivos de aprendizagem buscam por aprendizagens que qualifiquem suas competências, já os que direcionam a construção de sua aprendizagem a partir de objetivos de desempenho vinculam-se ao grupo de estudantes preocupados em lograr avaliações e reconhecimento positivo de terceiros (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

A fase de execução, se caracteriza pela intensificação do monitoramento e controle sobre as ações e no emprego e adaptação de categorias de estratégias compatíveis a tarefa a ser realizada (ZIMMERMAN, 2002). Nessa fase de execução, temos os subprocessos de autocontrole e auto-observação. O autocontrole refere-se aos esforços dos estudantes no emprego de métodos e estratégias, anunciadas na fase de antecipação, para ativar e manter a concentração e motivação na realização da tarefa. Dentre as estratégias que podem ser operacionalizadas no decorrer desse subprocesso, o modelo contempla as seguintes: autoinstrução, imagens mentais, foco da atenção, estruturação ambiental. A autoinstrução, compreende falas internas do estudante consigo mesmo, desempenha papel importante, uma vez que o estudante ao falar consigo mesmo, estrategicamente deve exaltar suas potencialidades no desenvolvimento da tarefa. A formação de imagens representa um dos constructos estratégicos que se relaciona à construção mental de imagem empregada para auxiliar na organização e decodificação do conhecimento. Quanto ao foco de atenção, este corresponde à forma de autocontrole de manutenção da concentração de foco, com vistas a melhorar a administração de eventos secretos ou eventos externos que podem tirar o foco durante a aprendizagem.

Especialistas relatam haver uma ampla variedade de estratégias para melhorar o foco de atenção, a estruturação ambiental adequada (limpa, organizada, confortável, livre de poluição sonora), possibilidade de acesso à rede de internet, entre outras auxiliam o estudante a manter o foco em suas tarefas acadêmicas (CORNÖ, 1993). O processo de estruturação ambiental envolve esforços empreendidos por estudantes na preparação do espaço físico, seja ele selecionado ou criado, de maneira que este se torne convidativo, agradável e estimulante à realização das tarefas. Como exemplo

de ambiente selecionado temos o espaço da biblioteca, já o ambiente criado pode ser representado quando o estudante transforma seu quarto em ambiente propício ao desenvolvimento de seus estudos (ZIMMERMAN, 1998). O trabalho desenvolvido por Zimmerman e Martinez-Pons (1988) revelou que independentemente de o ambiente ser criado ou selecionado, estudantes autorregulados estrategicamente priorizam por espaços de estudos isolados, como forma de se afastarem de distratores externos. Zimmerman (1998) apresenta alguns exemplos de estruturação ambiental que corroboram com achados de pesquisa de Zimmerman e Martinez Pons, na década de 1980. Dentre os exemplos, o de um poeta francês que se sentia estimulado a escrever suas poesias em ambientes pequenos e fechados e o de um romancista, também francês, que estrategicamente optou por construir um ambiente com isolamento acústico para evitar ruídos externos. O processo da auto-observação remete ao monitoramento metacognitivo e ao auto registro. Ambos fornecem subsídios para compreensão dessa fase da ARA (ZIMMERMAN, 2013). Ao considerarmos que os sujeitos são singulares, únicos, não é possível concluir a existência de estratégias que sejam universais. Cabe a cada um descobrir qual tipo de ambiente e estratégia que mais favorece o próprio processo de aprendizagem.

O modelo de fase cílico tem na fase da autorreflexão a realização da autocrítica do estudante quanto à forma como transitou pelas fases da autorregulação da aprendizagem, momento de reflexão em que o estudante procede uma autoavaliação de seus êxitos ou não no alcance de seus objetivos planejados. Essa última fase tem produzido análises que apontam para evidências de comportamentos que influenciados por avaliações relacionadas ao sucesso ou fracasso produzem, respectivamente, impactos positivos ou negativos nos estudantes ao se depararem com outras tarefas. O subprocesso de fase denominado de autojulgamento é fonte de preparação do estudante para a continuidade da aprendizagem em novo ciclo a ser iniciado. Ele se refere a análises dos estudantes pós aprendizagem, a partir do estabelecimento de comparação sistemática de desempenho em relação a padrões de nível de desempenho anteriores ou às metas definidas na primeira fase. O constructo referente à estratégia de autoavaliação pressupõe processos pessoais secretos de exercício de análise a metas atingidas, comparativo relacionado aos

padrões vigentes. A atribuição causal se refere a crenças sobre a causa de fracassos ou sucessos, com uma pontuação positiva ou negativa em teste para avaliar conhecimento. A atribuição de pontuação baixa pode provocar danos motivacionais tanto positivos como negativos. A auto reação significa mudança autodirigida do comportamento a partir dos resultados alcançados nos subprocessos de fases anteriores (auto-observação e autojulgamento) ou na permanência do comportamento, a depender dos resultados obtidos (AZZI; POLYDORO, 2017; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2003).

Zimmerman (2002) afirma que a adoção de estratégias autorregulatórias representa elemento essencial para caracterizar estudantes autorregulados em suas aprendizagens. No entanto, somente a utilização de estratégias de aprendizagem não torna o estudante autorregulado, isto porque, o conceito de autorregulação é a ideia de que o estudante deve se apropriar da condução do próprio processo de aprendizagem utilizando-se de estratégias de aprendizagem de forma intencional e consciente e, se necessário for, deve adaptá-las, transformá-las e recriá-las às suas necessidades. O uso pelo uso de determinada estratégia, representa mero emprego de técnica, não configurando-se em estratégia de aprendizagem. Logo, a definição de estratégia perpassa pelo entendimento de que não pode ser pensada como sinônimo de técnica de estudo. As estratégias representam procedimentos mentais, simbolizam a capacidade de o sujeito analisar determinada tarefa e refletir sobre quais estratégias utilizar para obtenção de suas metas de aprendizagem (POZO, 2002, VEIGA SIMÃO, 2002, 2004).

O conceito de estratégias de aprendizagem no campo da educação é um constructo extremamente complexo e muitas vezes aparece como sinônimo de técnica de aprendizagem. Entretanto, a literatura da área, sublinha que o termo estratégia de aprendizagem remete a processo intencional e conscientemente direcionado a metas previamente estabelecidas, enquanto o de técnica se associa a procedimentos de natureza mais mecânica (VEIGA-SIMÃO, 2002). A literatura tem evidenciado a distinção a partir da ideia de que as estratégias são sempre intencionais e conscientes orientadas a metas de aprendizagem, já a técnica se caracteriza pelo uso sem reflexão elaborada. A eficácia de uma ampla variedade de estratégias foi

investigada e analisada por Zimmerman e Martinez-Pons (1988). Estas incluíram estratégias de estudo, como anotações, preparação para testes e leitura para compreensão, bem como estratégias de desempenho, como técnicas de escrita, elocução e resolução de problemas.

Ao investigar estratégias autorregulatórias de estudantes do ensino médio, Zimmerman e Martinez-Pons (1988) desenvolveram entrevista com alunos que foram convidados a nomear estratégias que adotavam em seu percurso formativo. Os resultados da análise da pesquisa resultaram em uma lista de quinze estratégias, conforme o Quadro 4 que emergiram a partir das respostas fornecidas pelos estudantes.

Quadro 4 - Categorias de estratégias autorregulatórias.

Categoria de estratégica	Definições
1. Autoavaliação	Declarações que indicam avaliações iniciadas pelo aluno sobre a qualidade ou o progresso de seu trabalho. Ex: "Eu verifico meu trabalho para ter certeza de que fiz o correto".
2. Organização e transformação	Declarações indicando rearranjo aberto ou encoberto, iniciado pelo aluno, de materiais instrucionais para melhorar o aprendizado. Ex: "Eu faço um esboço antes de escrever meu artigo".
3. Definição de metas e planejamento	Declarações indicando o estabelecimento de metas ou submetas educacionais iniciadas pelo aluno e o planejamento sequencial de tempo e conclusão das atividades relacionadas a essas metas. Ex: "Primeiro, começo a estudar duas semanas antes dos exames e sigo meu ritmo".
4. Procurar informações	Declarações indicando esforços iniciados pelo aluno para obter informações adicionais, de fontes não sociais, sobre a tarefa que será realizada. Ex: "Antes de começar a escrever o artigo, vou à biblioteca para obter o máximo de informações possíveis sobre o assunto".
5. Manter registro e monitoramento	Declarações que indicam esforços iniciados pelo aluno para registrar eventos ou resultados. Ex: "Tomei notas da discussão em sala de aula". "Elaborei uma lista das palavras que entendi errado".
6. Estruturação do ambiente	Declarações que indicam esforços iniciados pelo aluno para selecionar ou organizar a configuração do espaço físico para facilitar o aprendizado. Ex: "isolo-me de qualquer coisa que me distraia". "Eu desliguei o rádio para poder me concentrar no que estou fazendo."
7. Autoconsequencias	Declarações indicando a disposição dos alunos ou a imaginação de recompensas ou punições por sucesso ou fracasso. Ex: "Se eu fizer bem o teste, assistirei um filme".

8. Ensaio e memorização	Declarações que indicam o esforço iniciado pelo aluno para memorizar material por meio de práticas explícitas ou não. Ex: "Ao me preparar para um teste de matemática, continuo escrevendo a fórmula até que eu me lembre dela".
9-11. Procurar assistência social	Declarações que indicam iniciativa do aluno foi para solicitar ajuda de colegas (9), professores (10) e adultos (11). Ex: "Se eu tiver problemas com tarefas de matemática, peço ajuda para um amigo."
12-14. Revisão de registros	Declarações que indicam esforços iniciados pelo aluno para reler os testes (12), notas (13) ou livros (14), para preparar-se para a aula ou outros testes. Ex: "Quando me preparam para um teste, reviso minhas anotações".
15. Outras	Declarações que indicam o comportamento de aprendizagem iniciado por outras pessoas, como professores ou pais, em que todas as respostas verbais não são claras. Ex: "Acabei de fazer o que os professores dizem para fazer".

Fonte: Traduzido de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, p.618).

Não devemos falar de estratégia “boa” ou “ruim”, mas problematizar seu emprego diante da tarefa e do contexto. Um aluno estratégico é aquele que problematiza sobre as estratégias - Quais estratégias empregar? Que adaptações necessitam ser feitas? Que outras estratégias são necessárias?

Predomina na literatura do campo da autorregulação a classificação de estratégias de aprendizagem a partir de duas grandes dimensões: a cognitiva e metacognitiva, segundo Boruchovitch e Santos (2006). As primeiras, reportam para procedimentos estratégicos adotados na execução de tarefa que resultem no alcance de metas previamente estabelecidas. A segunda, caracteriza-se pela tomada de consciência do processo como um todo, dependente de capacidade pessoal para regular pensamentos, sentimentos, motivações e recursos do ambiente.

Cena 3.5 Estado do conhecimento da Autorregulação da Aprendizagem no contexto brasileiro

Em se tratando de Brasil, Boruchovitch (2014) verificou aumento do número de pesquisas, sobretudo na área da Psicologia Cognitiva Educacional, voltadas para análises dos processos da autorregulação da aprendizagem em ambientes formais de ensino. No entanto, evidenciou a necessidade de investimento em pesquisas voltadas para os processos de autorregulação da aprendizagem de estudantes do ensino superior. Nesse sentido, pretendi a partir dos achados da empiria, contribuir para o

avanço de pesquisas que vêm sendo produzidas no campo, sobretudo e espacialmente visando compreender se e como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação no ensino superior contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica.

Consoante o objetivos da tese, centrei, pois, a atenção na investigação de trabalhos sobre a autorregulação da aprendizagem, sobretudo na identificação quanto à adoção de procedimentos qualitativos para o tratamento de análise aplicados aos dados de pesquisa, dados, esses, construídos e analisados relativos a narrativas auto(hetero)biográficas no âmbito do método (auto)biográfico,

A escolha do banco de dados da CAPES para realização do trabalho de busca por artigos, teses e dissertações, voltados para o constructo da ARA, conjugada ao método qualitativo, justifica-se por ser um repositório constituído, por mais de 200 bases de dados, incluindo a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), livros e Catálogo de Teses e Dissertações, entre outros". Nesse sentido, o estado da arte a respeito da ARA, sob o viés das metodologias qualitativas de construção de dados de pesquisa, partiu do material disponível do portal CAPES, sendo o levantamento realizado por meio da ferramenta de consulta "Comunidade Acadêmica Federal – CAFé", pela qual docentes e discentes de instituições de ensino federais obtém acesso à base de dados.

Inicialmente, por meio do recurso de busca avançada, os trabalhos foram levantados, sendo a filtragem realizada a partir dos descritores "narrativas formativas" and "autorregulação da aprendizagem" and "formação inicial". Não foi adotado o procedimento de definição de periodicidade, visto que, o propósito da consulta consistiu no levantamento de trabalhos realizados no campo da autorregulação da aprendizagem sob ancoragem de fontes qualitativas na construção dos dados. Logo, os critérios aplicados para inclusão consistiram em pesquisas que atendessem os seguintes elementos: ser da área da educação, estudo empírico, abordagem metodológica qualitativa, com foco no contexto educacional brasileiro e direcionado à compreensão da ARA no ambiente da educação formal. Após o processamento da busca e, sob o crivo dos critérios de inclusão, emergiram vinte trabalhos, que lidos os

títulos e resumos, apenas um atendeu aos critérios de inclusão, o de Ávila e Frison (2016) sob o título “Autorregulação da Aprendizagem e a formação do professor do campo na modalidade do ensino a distância”.

Diante do baixo retorno quantitativo de produção do campo, novos descritores foram redefinidos para realização de nova consulta. Considerando que os pesquisadores têm utilizado os termos “autorregulação da aprendizagem e aprendizagem autorregulada” como sinônimos, os dois termos foram incluídos na nova consulta à base de dados como forma de ampliar o número de trabalhos sobre a ARA. Antes de mais nada, convém deixar registrado um alerta aos pesquisadores: testes realizados com mesmos descritores em diferentes posições revelaram alterações no quantitativo dos resultados. Portanto, os resultados utilizados nesta pesquisa, emergem de descritores empregados na seguinte sequência: “autorregulação da aprendizagem” *and* “pesquisa qualitativa” *and* “aprendizagem autorregulada”.

Desse modo, os resultados indicaram um total de 189 trabalhos, por consequência, após leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão, foram descartados por representarem duplicações (4), essencialmente teóricos (8), ancorados no método quantitativo (9), área diferente da educação (52), e por fim, (98) por não tratar da autorregulação da aprendizagem no âmbito do contexto da educação formal. Assim, finalizada a primeira triagem, restaram 19 trabalhos para uma leitura mais atenta.

Para apreender as contribuições da utilização de procedimentos e instrumentos qualitativos de construção e tratamento de análise dos dados nas produções selecionadas, conforme o Quadro 5 ilustra os procedimentos de construção de dados indicados nos artigos levantados em alguns casos foram adotados mais de um procedimento e/ou instrumento de pesquisa. Nesse sentido, os resultados evidenciam as pesquisas do campo que têm adotado o uso de fontes qualitativas para investigar o fenômeno da ARA.

Quadro 5 - Estudos da ARA e Procedimentos de Análise adotado nas Pesquisas.

ARTIGOS		
Autor (ano)	Título	Procedimento de Análises
1-Martins; Santos (2019)	A escrita acadêmica na formação inicial de professores: diários de aprendizagem na constituição de si.	O trabalho se inscreve como teóricoanalítico para o tratamento de análise de diários de aprendizagem de nove estudantes.
2-Cotta; Costa; Mendonça (2015)	Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas.	Pesquisa qualitativa; a coleta de dados por meio de escritas de portfólios, um total de 26 portfólios foram analisados mediante técnicas de análise documental.
3-Fluminhan; Mурго (2020)	Analise da produção científica sobre a autorregulação da aprendizagem acadêmica no contexto educativo.	O procedimento de análise dos textos selecionados foi realizado a partir da análise de conteúdo.
4-Frison (2016)	Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada.	Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo.
5-Frison; Miranda (2019)	Círculo de autorregulação da aprendizagem: interlocuções com os universitários.	Os dados foram analisados de forma qualitativa seguindo preceitos da análise de conteúdo.
6-Galvão; Câmara; Jordão	Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários.	Revisão Bibliográfica.
7- Tortella; Oliveira (2015)	Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano no ensino fundamental.	A análise qualitativa do conteúdo dos diários foi evidenciada, mas não especificado o método.
8-Locatelli; Alves (2018)	Aproximações entre o monitoramento metacognitivo e a elaboração de portfólio em uma disciplina de Química Geral.	Análise qualitativa dos portfólios, sem maiores detalhamentos do processo.
9-Terra; Machado; Rufini; Maciel; Buzneck (2012)	Estilos Motivacionais de Professores: Preferência por Controle ou por Autonomia	Análise qualitativa sobre autorrelatos de dois professores.

10-Maman; Brock; Neide; Dllius; Quartieri (2021)	Manifestações de pensamento metacognitivo em estudantes de engenharia: análise de uma intervenção didática no ensino superior.	Não fala em análise qualitativa, não deixa claro como procedeu o tratamento de análise sobre o questionário metacognitivo.
11-Cunha Boruchovitc (2016)	Perceção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem.	Analizadas qualitativa de conteúdo, mediante a categorização de respostas (Bardin, 2009).
12-Zoltowski; Teixeira (2020)	Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo.	Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, seguindo categorias teóricas a partir do ciclo autorregulatório: fase de antecipação, de desempenho e de autorreflexão.
13-Prank; Frison (2015)	Potencialização da Aprendizagem Autorregulada de Bolsistas do PIBID/UFPel do curso de Licenciatura em Matemática através de Oficinas Pedagógicas.	Os dados coletados advieram da análise documental realizada a partir do projeto, do relatório das oficinas de Matemática desenvolvidas e das entrevistas semiestruturadas realizadas com três bolsistas de Matemática, que atuaram nas oficinas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo.
14-Castro (2016)	Autorregulação da aprendizagem no ensino superior a distância: o que dizem os estudantes?	Os dados coletados foram analisados por procedimentos de análise de conteúdo na primeira pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002) e via análise textual discursiva na segunda (MORAES, 2003).
15-Rosa; Ghigii	Resolução de problemas em física envolvendo estratégias metacognitivas: análise de propostas didáticas.	Análise qualitativa sobre instrumentos: diário de bordo materiais produzidos pelos participantes; entrevista semiestruturada.
16-Silva; Loos-Sant'Ana (2017)	Desenvolvendo Autorregulação Psíquica em Crianças mediante Portfólios de Autoavaliação na Interação Escolar.	Coleta de dados adotada abrange a observação participante e a aplicação de Roteiros de Autoavaliação. Análise adaptada de conteúdo, Essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva não reduz o conteúdo a categorias concretas restritas.

17-Ganda; Boruchovitch (2018)	A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos.	Descreve e analisa os principais modelos contemporâneos, desenvolvidos segundo a perspetiva sociocognitiva da aprendizagem.
18- Silveira; Kahmann; Oliveira (2020)	Entre memória e experiência: algumas reflexões teórico metodológicas sobre narrativas em fontes autobiográficas.	A metodologia é de natureza qualitativa e as reflexões de cunho teórico-metodológico sobre as narrativas autobiográficas que constituíram as fontes da investigação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ressalto que, como o propósito desta tese é compreender se e como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica e que, para tanto, o caminho teórico metodológico para a construção e análise dos dados dá-se a partir de fontes narrativas qualitativas mediante compreensão cênica mariniana e hermenêutica ricoeuriana, os dados do Quadro 5 revelaram que esse método de análise não se faz presente no tratamento dos dados qualitativos dos trabalhos levantados, razão pela qual, deixei de considerá-los para este estudo.

QUARTO ATO – Método, Participantes e Procedimentos Metodológicos de Pesquisa

Cena 4.1 Paisagem inicial: caminhos e caminhantes

*Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
caminante, no hay caminho, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista
atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la
mar. (Antônio Machado, 1982, p. 149)*

Este quarto ato tem como objetivo apresentar os procedimentos utilizados para construção e análise do *corpus* empírico da pesquisa. Adianto que foi uma caminhada empreendida na companhia de autores que representam os aportes teóricos, conceituais e metodológicos de sustentação deste trabalho de investigação. Entretanto, ressalto que devido ao cenário global da Covid-19, causado pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, medidas de controle anunciadas pela OMS, especialmente o cumprimento do distanciamento social, exigiram novos caminhos. Desse modo, a realização do percurso empreendido na construção dos dados de pesquisa, diferentemente da proposta levada à banca de qualificação do projeto, necessitou ser adaptada ao contexto dessa excepcionalidade.

Nesse sentido, o fragmento do poema *Cantares*, trazido para instaurar a escrita deste ato, ao pôr em evidência a ideia de que não existe caminhos e caminhantes acabados, elucida o movimento da caminhada deste trabalho de investigação. Isto porque, a caminhada empreendida sob um contexto de excepcionalidade, já anunciado no início deste ato, exigi-me reinventar o caminho, ao mesmo tempo, em que me reinventava.

Os versos do poema *cantares* é um convite à reflexão sobre a nossa condição de seres inacabados, isto porque somos seres históricos, portadores de cultura, valores, sentimentos e emoções e dotados de capacidade reflexiva sobre o si em nós e o ambiente que habitamos. Portanto, essa condição nos qualifica a transformar o meio, porém somos por ele também transformados. Nessa mesma linha de entendimento, Delory-Momberger (2012, p. 73) assevera:

(...) o caminhante constrói a paisagem, mas, da mesma forma também –visto que é a mesma coisa – como ‘a paisagem constrói o caminhante, em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular.

A incompletude do caminho e do caminhante evidenciado tanto no poema que abre este ato e no pensamento da autora supracitada, alude a mais uma parceria de ancoragem teórica estabelecida no decurso do percurso empreendido: a teoria da complexidade de Morin (2005^a), posto que concebe o indivíduo como parte de uma totalidade que o constitui, ao mesmo tempo em que sendo uma das partes do todo, é responsável pela produção dessa totalidade. Para esse autor (*ibid*, p. 88) “não só a parte está no todo; como o todo está no interior da parte que está no interior do todo”. No rastro da teoria da complexidade e do inacabamento do ser, evoco o entendimento de Freire (1996, p. 55) sobre a matéria: “...a inconclusão que se reconhecesse a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”. Entretanto, convém frisar que inobstante nosso estado de inacabado e condicionado pelo ambiente, por ele não somos determinados. Ambos os autores, com quem concordo, entendem que somos seres inacabados, mas ainda que condicionados pelo meio por ele não somos determinados.

A escolha do fragmento do poema “Cantares”, anunciado, na abertura do ato, traduz um pouco da complexidade que envolve a produção de um trabalho de investigação científica. Logo, o processo de implementação dos procedimentos metodológicos desta pesquisa não foi diferente, pois, pesquisadora e pesquisa foram se reconstruindo na medida em que fomos atravessadas por situações inesperadas como o ensino remoto decorrente da covid-19.

Cena 4.2 - O contexto de pesquisa

Este estudo foi realizado com estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do IFISP/UFPel, num momento em que o mundo passava por transformações no campo social, econômico, cultural e político em virtude da covid-19. A todo momento os meios de comunicação atualizavam os dados sobre o número de casos de pessoas infectadas e óbitos; a velocidade de ambos só aumentava as incertezas quanto ao futuro. O crescimento do número de casos levou a população brasileira a

conviver com sentimentos de angústia e medo agravados pelo esgotamento de vagas em hospitais do país, especialmente no que diz respeito à ausência de leitos nas unidades de tratamento intensivo. Inúmeras famílias atingidas, perderam seus entes queridos, não tendo a oportunidade deles se despedir. Em meio a dor, tristeza e medo, o povo brasileiro precisou enfrentar a ausência do Estado, a falta de empatia do governo federal para com os cidadãos brasileiros atravessados pelas perdas ocasionadas por essa pandemia. Me somo aos milhares de cidadãos brasileiros, perdi no campo pessoal e profissional pessoas queridas com as quais tinha laços de amizade.

A sociedade brasileira sofreu com a demora de iniciativa do governo federal no enfrentamento da pandemia, traduzida na lentidão de iniciativas associadas à aquisição de vacinas para a população. Mesmo diante de um cenário de crescimento exponencial de internações e mortes, de incertezas quanto ao poder de letalidade do vírus, o chefe da nação brasileira demonstrou por meio dos discursos proferidos, nos mais variados meios de comunicação, total despreparo e ignorância sobre o assunto. De acordo com Cervo; Bervian; Silva (2007, p. 16-17) “ignorância é um estado puramente negativo, que consiste na ausência de todo conhecimento relativo a qualquer objeto por falta de desvelamento”. Inúmeras vezes o presidente Jair Messias Bolsonaro atacou a ciência, a pesquisa científica, especialmente a área das ciências Humanas.

Portanto, o pano de fundo do cenário de construção de dados de pesquisa ocorreu sob circunstâncias de excepcionalidade, em que as relações foram impactadas por protocolos lançados pela OMS, como medida para frear a propagação da Covid-19. Dentre as recomendações, muito significativa e impactante foi a recomendação da prática do distanciamento social, o que levou as instituições de ensino do país, nos diferentes níveis, à adoção do ensino remoto. Ensino, pesquisa e extensão que formam o tripé de atividades de formação das instituições de ensino de nível superior encontraram na modalidade do ensino remoto a saída para prosseguir com a formação dos estudantes.

Sob este cenário pandêmico a CAPES lança o edital 01/2020, para seleção de projetos institucionais ao Programa de Residência Pedagógica, proposto que integrar a política nacional de formação de professores do Ministério da Educação. Após avaliação dos projetos institucionais, foram atribuídas 288 bolsas para residentes de

cursos de licenciatura, na UFPel³⁴. Por conseguinte, foram lançados editais para professores preceptores e residentes. As atividades foram iniciadas, oficialmente, no mês de novembro de 2020, sob o formato remoto.

Cena 4.3 - Método, participantes, procedimentos metodológicos de construção e de análise dos dados de pesquisa

O método (auto)biográfico tem raízes nas ciências humanas e sociais do final do século XX, a partir da escola de Chicago. Entretanto, um certo retraimento na produção de investigações sob ancoragem do método ocorreu a partir da segunda guerra mundial, sendo retomado e revigorado, na década de 1960, por meio dos estudos antropológicos e sociológicos (JOSSO, 2004; PINEAU, 2006). Esse retorno está associado a um contexto assinalado pela emergência de movimento cultural já em desenvolvimento que se opunha aos paradigmas vigentes (estruturalismo e behaviorismo). Nesse sentido, surgiu a ideia de realmente considerar o sujeito das ciências humanas como atores, autores em constante desenvolvimento (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORYMOMBERGER, 2012).

Na década de 1990, a perspectiva (auto)biográfica adotada leva em conta esse contexto sociocultural e a natureza efêmera da constituição da(s)identidade(s) uma característica fundamental das ressonâncias produzidas pela modernidade complexa.

A pesquisa (auto)biográfica visa a compreender processos de tornar-se sujeito de si em alteridade com o outro. Em outras palavras, como os indivíduos, ao longo de sua experiência, constroem-se como indivíduos únicos, criando espaços sociais dentro e fora de si. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográficas opera sob uma dimensão tempoespaço, isto é, uma dimensão espacial e uma dimensão temporal em conexão. Caracteriza-se por considerar a influência do ambiente de convivência social na composição do sujeito, no tempo. No entanto, vale sublinhar que, no campo da formação inicial de professores de sociologia para a educação básica os estudos sob essa abordagem ainda são tímidos.

Na Alemanha, Wilhelm Dilthey (1910) introduziu a visão nas humanidades como uma hermenêutica da experiência de vida e do conhecimento, que tem grande

³⁴ Todas as áreas do conhecimento participaram do edital por meio dos seguintes cursos de licenciatura: cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Português e Inglês; Letras – Português; Matemática; Música; Pedagogia; Química; e Teatro.

influência nos estudos atuais de biografias. Esse movimento influenciou a ciência educacional, desde o final da década de 1970 trabalhando com pesquisas com histórias cotidianas.

Três períodos caracterizam o desenvolvimento de pesquisas condizentes com a história de vida e formação: o primeiro tem como marco a publicação de estudos com foco em história de vida e educação. O segundo é associado à criação da *International Life Stories Association*, criada em 1990. Por fim, o terceiro período caracterizou-se pelo desenvolvimento diferenciado que se inicia nos anos 2000 e tem sido representado pela refundação de associações, retomada de colóquios e pela emergência de novos autores e atores que têm fortalecido o movimento com novas publicações e ações, de onde emergem novas abordagens que visam responder a novas questões teóricas e metodológicas. Na esteira desse movimento, ocorreu a realização na cidade de Porto Alegre, em 2004, do I Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA), o qual abriu caminhos para a consolidação desse evento, realizado a cada dois anos. Em virtude das incertezas da covid-19, em 2020, a realização do IX CIPA aconteceu na modalidade online, em 2021, em Brasília/DF.

O crescente uso das histórias de vida e formação fez surgir várias correntes e uma diversidade de denominações conceituais, tais como: biografias, (auto)biografias, relato de vida, narrativa de vida. Qualquer que seja a abordagem considerada, modalidades de estudos usam modos narrativos variados para compreender as experiências formativas dos professores. Seja mediante relatos orais e escritos, seja por meio de diários, memoriais, correspondências, entrevistas narrativas, fotografias, oficinas biográficas, entre muitas outras possibilidades a vida é narrada, lembrada e resignificada, o que é uma valorização da subjetividade do ser, além da racionalidade, percepção, supressão e qualificação a partir de experiências existenciais.

Novoa e Finger (1988, p. 117) especificam que essa abordagem deve ser entendida como “[...] uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao sujeito individual tornar-se agente em sua formação, por meio da apropriação de sua chave de vida”. Josso (200, p.1) enfatiza o poder de autoformação (transformação) da pesquisa narrativa em formação “[...] que pode se tornar um poderoso suporte para a transformação” pessoal e social. Assim, escrever sobre si mesmo ajuda as pessoas a refletirem sobre as experiências que contribuíram para as escolhas e, portanto, a autorreflexão e o repensar de suas ações.

O método (auto) biográfico sob o veio das histórias de vida e das narrativas de formação se apresenta como possibilidade de produção de conhecimento focado na emancipação do sujeito, por conseguinte, da sociedade com vistas a um novo marco civilizatório de que trata Souza (1919). Com base na moldura conceitual das histórias de vida e formação, o ato de narrar constitui exercício potente na formação do sujeito e requer processos reflexivos sobre suas inserções e relações com o meio natural e social. Portanto, as narrativas de formação têm, assim, a propriedade de auxiliar o sujeito a se (re)conhecer a partir das experiências de sua existencialidade (JOSO, 2002). Nesse sentido, Bolívar (2012) chama a atenção para a diferença entre história de vida e histórias da vida; a primeira se faz em processo de reflexão sobre a enunciação de si, a segunda representa enunciação do sujeito sem processo de avaliação sobre o vivido. Este processo remete à noção de experiência como movimento de subjetividade de um sujeito que é singular-plural, isto é, que constrói sua(s) identidades(s) a partir de relações com o mundo, o que confere concepção evolutiva à identidade narrativa (JOSO, 2002, ABRAHÃO, 2008).

Reflexividade e experiência narrativa formam os pilares de sustentação do paradigma (auto)biográfico. Tomando como referência a literatura do campo, se faz oportuno elucidar que a narratividade auto(hetero)biográfica não se configura apenas como enunciação de si, a enunciação do vivido evoca a noção de reflexividade, nessa tarefa de compreensão do modo como se deu o vivido o narrador comprehende a si em alteridade com o outro que reconhece como diferente de si. O sujeito auto(hetero)biográfico ao estabelecer diálogo reflexivo com seu eu, com o outro e com o meio ambiente natural e social em que vive, toma consciência de si, por meio do processo de escrita (auto)biográfica sobre a sua existencialidade. Na forma de uma narrativa, de expressão livre, com palavras escritas na medida em que aciono as minhas memórias, exploro acontecimentos vivenciados, sobre eles instauro ação reflexiva, ao que Delory-Momberger (2008, p.36) atribui esse “fato biográfico, como expressão figurativa de percepção de si sobre o vivido”. A enunciação desse processo remete a noção de formação experiencial, que se faz mediante processo de biografização (idem, p. 17) como movimento hermenêutico cílico sobre a existencialidade. Intento operar, na escrita de minha narrativa de vida, sobretudo com conceitos de Christine Delory-Momberger e de Marie-Christine Josso, referências

reconhecidas e consagradas no campo da pesquisa (auto)biográfica, e por terem sido foco dos estudos de disciplinas que cursei com as quais muito me identifiquei.

Cena 4.3.2 - Participantes da Pesquisa

Como já aludido anteriormente, a denominação de heróis adotada para fazer referência aos estudantes residentes tem por base o entendimento de Campbell (1995, p.13): “[...] herói é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas”. Nesse sentido, considero os estudantes brasileiros, especialmente os de instituições públicas de ensino, independentemente do nível, verdadeiros heróis. Isto porque ao enfrentarem sua jornada de formação enfrentam o descaso da educação pública, baixos investimentos na educação traduzidos em problemas de infraestrutura escolar (péssimas condições de salas de aula e de laboratórios quando existentes e de recursos humanos (número insuficiente de professores e de técnicos administrativos). Essas e outras tantas dificuldades encontradas, na maioria das instituições de ensino de nossa sociedade, especialmente no âmbito do ensino público, para mim os tornam verdadeiros heróis; eles e os professores, pois, estes, continuam a jornada de formação em busca de seus objetivos. Um turbilhão de memórias de contextos históricos, sociais, políticos e culturais brotaram em mim; algumas despertaram um certo saudosismo do tempo em que cursei a graduação e de colegas e professores com os quais convivi durante minha formação inicial.

Sob esse entendimento da dimensão herói compõem o *corpus* empírico da pesquisa estudantes-residentes em formação inicial, do curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais, com funcionamento das atividades de ensino e aprendizagem no período noturno, tempo de duração previsto para integralização da matriz curricular com mínimo de oito (8) e máximo de doze (12) semestres letivos.

Atendendo às determinações das normas éticas estabelecidas pela resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, de garantia do anonimato dos participantes investigados, optei por se tratar de pesquisa narrativa auto (hetero)biográfica de formação a tratá-los por meio de nomes fictícios, evitando fazer referência de forma impessoal (P1, P 2, P 3). Uma vez que a estrutura de apresentação do trabalho tomou por base elementos representativos de um espetáculo teatral, a escolha dos nomes tem relação com atrizes e atores do teatro brasileiro. Assim, entram em cena

os seguintes atores/coautores: Bibi (Bibi Ferreira), Fernanda (Fernanda Montenegro), José (José Wilker), Leila (Leila Diniz), Marco (Marco Nanini), Ruth (Ruth Cardoso) e Tônia (Tônia Carreiro).

O número de participantes da pesquisa deve-se a dois fatores:

1º – atender ao critério de inclusão definido: ter participado dos três módulos de formação do PRP;

2º concordar em participar do “chamado à aventura da jornada de pesquisa”, consubstanciado por meio de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Ao término do terceiro módulo de formação do PRP, dez residentes vinculados ao curso de licenciatura em Ciências Sociais, destes, apenas um residente não atendeu ao primeiro critério definido. Dos nove residentes aptos, dois silenciaram diante do envio do TCLE e mensagens enviadas via *whatssap*. Desse modo, sete estudantes aceitaram o convite, mediante manifestação escrita, via assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido enviado para o e-mail pessoal de cada um.

Cena 4.3.3 - Procedimentos de Construção de dados

O desenvolvimento de uma pesquisa que se entende por qualitativa, como sugere Rey (2012), exige do pesquisador epistemologia de natureza construtiva/interpretativa do conhecimento, que efetivamente provoque o pesquisador a analisar o fenômeno em estudo como produção e não como apropriação linear de um dado cenário. Nas palavras de Rey (2012, p.15):

A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, nesse caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade.

O entendimento do autor (op. cit) demonstra princípios a serem observados e adotados por ocasião do desenvolvimento de um trabalho de investigação de natureza qualitativa, consequentemente analisar processos e não objetos, isto é, procurar investigar a intercomunicação entre os elementos de análise. Portanto, com o objetivo de minimizar a interferência da pesquisadora na construção dos dados, o desafio foi

questionar os estudantes residentes com apenas uma pergunta provocativa: Como você chegou ao curso de licenciatura em Ciências Sociais? A partir dessa questão, foi possível que os estudantes se manifestassem de forma livre na construção da sua narrativa de formação auto(hetero)biográfica de maneira a amenizar interferências ou determinações que questões mais direcionadas poderiam conduzir na escrita do seu percurso acadêmico.

Antes de proceder à exposição dos encaminhamentos metodológicos de construção e de tratamento de análise dos dados, retomo a questão de pesquisa: como podem as experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuir para compreender processos de autorregulação da aprendizagem-ARA vivenciados por estudantes-bolsistas em formação inicial, via Programa de Residência Pedagógica-PRP? Por conseguinte, lembro que a investigação teve como objetivo geral compreender se e como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica-PRP.

Para obviar essa compreensão, fiz uso de diferentes fontes instrumentais, escritas e narrativas produzidas a partir das atividades de formação do PRP, como: a) questionário sociodemográfico, preenchimento exigido no edital de seleção a uma das bolsas de Residência Pedagógica; b) carta de intenções, escrita obrigatória prevista no edital 01/2020 do PRP, c) narrativa oral, compartilhada em encontros com o coletivo de residentes; d) relatórios de formação, decorrentes de escritas reflexivas individuais produzidas a cada conclusão de módulo de formação do programa e, e) conversas de *whatsapp* e meu diário de campo, todas de natureza qualitativa.

A utilização de diferentes fontes para análise do fenômeno investigado consiste no reconhecimento da importância da triangulação de dados no enfrentamento dos desafios, sobretudo da área das ciências humanas e sociais, de explorar a complexidade que envolve o comportamento humano. Denzin (1989) concebe triangulação de dados como a adoção de variadas fontes de pesquisa e considera fundamental seu emprego nas pesquisas por propiciar uma visão mais integrada e holística do fenômeno em investigação.

Desse modo, o tratamento de análises dos dados para entendimento de processos da ARA mediante as narrativas auto(hetero)biográficas perpassou pela

triangulação, em especial das escritas das cartas motivacionais, dos relatórios de experiências formativas (Apêndice A), das narrativas de formação, momento em que os residentes foram convidados a refletir sobre seu percurso de formação. As narrativas auto(hetero)biográficas de formação foram gravadas, isto porque ocorreram no ambiente virtual, em sala criada pelo serviço da plataforma web conferência disponibilizado pela instituição de ensino.

Alinhada à concepção e conjugação entre experiência e reflexividade no processo de formação do sujeito aprendente Delory-Momberger (2008) alude ao termo biografização, como ação em que o indivíduo constrói a figura narrativa de si a partir de dois espaços: o biográfico e o educativo. Este movimento de produzir a narrativa de formação anuncia a potencialidade de (trans)formação do sujeito, na medida em que o ato de narrar produz tomada de consciência sobre acontecimentos vivenciados, dos valores que orientaram as ações e comportamentos adotados. Portanto, neste processo, de narrar-se, o sujeito tece a trama de sua história, de modo a configurá-la em um projeto de si. A autora, ao explicitar a concepção de projeto de si, o associa à noção de equação pessoal, desde que cada ser humano tem a sua equação de vida (DELORY-MOMBERGER, 2016). A metáfora da equação pessoal põe em evidência a subjetivação e singularidade das experiências existenciais específicas de cada ser humano. Por conseguinte, o fato de dois sujeitos vivenciarem socialmente as mesmas situações não significa necessariamente que as experienciem da mesma forma, pois são sujeitos singulares, cada qual com sua maneira de ser, de perceber a realidade a partir das lentes que utilizam. Isto posto, na compreensão da experiência existencial perpassa a noção de metabolização entre os níveis experienciais. Esses níveis apresentam-se como forma imediata, adquirida e construída. O primeiro corresponde ao vivido de forma direta e pessoal, o segundo baseia-se em transmissão da experiência mediatizada pelo social, por fim, o último produz-se na relação e reflexão sobre as experiências anteriores (*ibidem*). A simbiose entre experiência e reflexão no campo do paradigma (auto)biográfico são elementos centrais no processo formativo do sujeito, tanto para Delory-Momberger como para Josso. A elaboração da experiência perpassa por um trabalho reflexivo mais elaborado de escrita de si, que se faz de formas variadas, por meio da palavra oral ou escrita ou, também, por comportamentos, hábitos, ações, gestos. O sujeito está sempre em processo de biografização de suas experiências (DELORY-

MOMBERGER, 2008), em diálogo interno que se faz mediante uma escuta atenta de si (MARINAS, 2007) bem como na escuta sensível de si (JOSSO, 2002). De outra parte, quem escuta atenta e sensivelmente o narrador (nesse caso, colegas e a pesquisadora) também dão novos significados, novas compreensões ao narrado informados pelos próprios referenciais de apoio. Delory-Momberger (2016) denomina essa metabolização de heterobiografização com o significado de “processo de apropriação, *de tornar próprias as experiências dos outros*” (2014, p. 156). Abrahão (2023) estabelece um novo processo de metabolização. Para tanto, estrutura as dimensões delormombergerianas de acordo com o círculo hermenêutico ricoeuriano ao considerar a aprendizagem do narrado não somente do narrador (pré-configuração narrativa), ou do analista, seja ouvinte ou leitor da narrativa, mesmo quando esses processos sejam vivenciados em alteridade (configuração narrativa), mas considerara uma terceira dimensão – a auto(hetero)biografização – aprendizagem que enlaça a reflexão do narrador e do ouvinte (no presente caso, a pesquisadora) constituindo uma metanarrativa, em que ambos são sujeitos da narratividade (reconfiguração narrativa). Espero, com o presente estudo, ter alcançado esse nível comprensivo pela organização analítica do material em estudo mediante utilização da compreensão cênica mariniana complementada com hermenêutica ricoeuriana, objetivando compreender se e como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para a autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica-PRP, ao que acrescento minha própria aprendizagem nesse conjunto ao qual denomino de comunidade de aprendizagem no seio desse programa.

Cena 4.3.4 Procedimentos de Análise

Mais especificamente, o *corpus* analítico da pesquisa foi compreendido mediante o método de Compreensão Cênica (MARINAS, 2014; MARINAS, 2007) à luz da redefinição via esquema proposto por (ABRAHÃO, 2014), conjugado a arranjo hermenêutico (RICOUER, 2002,1913; ABRAHÃO, (2023).

De acordo com o modelo cênico, Marinas (2007, p. 188-199) explicita o que segue.

A compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. Dentre as cenas, a primeira (E1) é a que reúne na escuta, o narrador e o entrevistador. Nela ocorrem fenômenos que remetem tanto à lógica do íntimo (transferência) como a das condições sociais e discursivas (reprodução ou ruptura do discurso dominante, e inovação). As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que nela se atualizam. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas.

O método cênico sublinha que o relato narrativo não pode ser entendido como uma sucessão de acontecimentos produzidos de forma sequencial, mas a partir do imbricamento de uma arquitetura erguida sob três principais cenas. Nesse sentido, a abordagem implica compreender a narrativa, oral ou escrita, como produto do entrelaçamento de vivências atravessadas por situações contextuais que implicam impactos na percepção do sujeito constituídas mediante entrelaçamentos de cenas de vida do indivíduo. Toda narrativa carrega de forma explícita ou implícita percepções e significados atribuídos pelo indivíduo às situações vivenciadas no transcurso de sua existência. Compreender a experiência narrada do indivíduo não representa compreender o relato de forma linear, mas sim, compreender a tessitura dos fios que estruturam a trama representativa de sua história de vida (ABRAHÃO, 2014; BASSO; FRISON, 2016).

Portanto, o foco da análise que realizei incidiu na busca de compreensão do fenômeno em estudo a partir da articulação entre três cenas principais, segundo demonstrado na Figura 4 – uma primeira cena mariniana (C1) marca o momento de aproximação do narrador e pesquisador, processo de escuta atenta do segundo à palavra dada pelo primeiro. Para melhor entendimento do modelo cênico de compreensão do narrado disponho, a seguir, breve informação a respeito, a partir das figuras representacionais da teoria.

A compreensão do havido no conjunto dessas cenas foi posteriormente compreendido mediado pela hermenêutica (RICOEUR, 2002, 1913).

O desenho representado na Figura 3, foi desenvolvido por Marinas no qual evidencia uma estrutura de três cenas que se intercomunicam e se influenciam. A primeira cena (C1) representa o momento da enunciação e escuta da narrativa provocando o interlocutor (no caso o pesquisador e colegas) compreender e identificar

tramas que remetem à emergência de pluralidades de cenas da vida cotidiana. Esse processo perpassa por reflexão contínua de atualização da C1, com ramificações em uma variedade de cenas da vida cotidiana do emissor. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar à emergência da cena 3, simbolizada pelo que foi reprimido ou esquecido pelo narrador. Para Basso e Frison (2016) a compreensão cênica proposta por Marinas permite ao pesquisador explorar elementos trazidos pelo narrador, como cenários variados e representativos de sua história de vida, seja pessoal ou profissional.

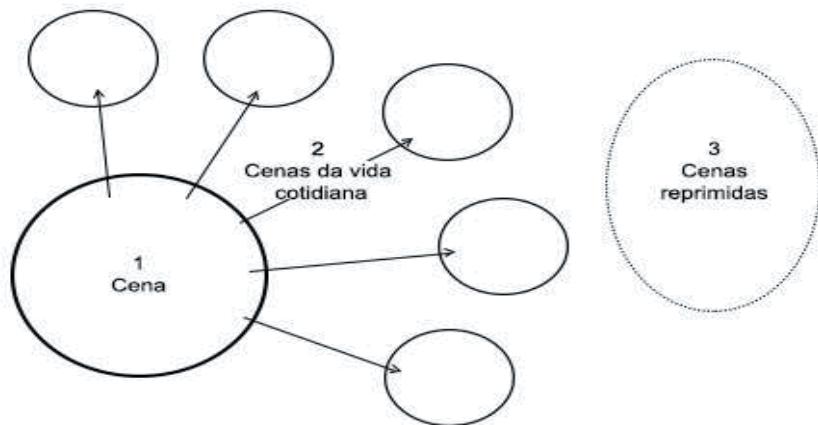


Figura 3 - - Modelo de compreensão cênica de Marinas.

Fonte: Marinas (2007, p 118).

De acordo com Basso e Frison (op.cit.) a Cena 1 representa o momento de descrever aspectos em torno do desenvolvimento da narrativa. Essa cena representa a aproximação do pesquisador com o narrador. As autoras enfatizam que o momento exige muita atenção ao que é narrado, pois dessa atenção depende a próxima cena. A cena 2 comporta a vida cotidiana narrada que forma, mais expressivamente, material e identificação de dimensões de análise. No cenário 3 tem-se o que não foi resgatado, trazido à tona, por esquecimento ou de forma intencional.

Marinas (2007) destaca que a palavra dada tem valor moral, inseparável do rigor metodológico, destacando que investigar histórias de vida é escutar, é estar atento ao que o outro diz e não obstruir, não interromper quem está a falar. Entendo que ao escrever a própria narrativa o estudante estará oferecendo ao outro sua palavra em um movimento reflexivo. A palavra dada e escuta atenta, significa que narrador e

ouvinte vivenciam um processo de parceria e cumplicidade, mediante o qual o dito torna-se significativo (MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 2014).

Abrahão (op. cit.) faz uma releitura do esquema mariniano ao representar a teoria mediante uma arquitetura diferenciada, incorporando ao esquema novos constructos como se pode perceber na figura, a seguir:

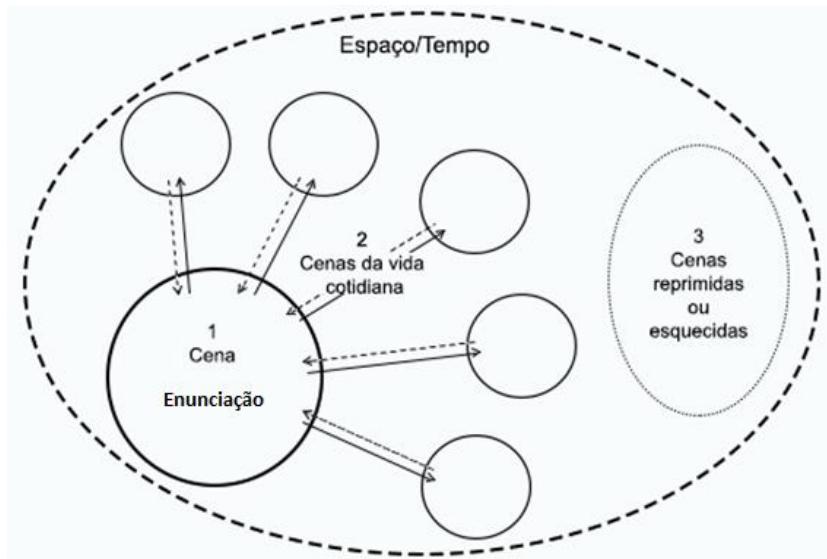


Figura 5 - Modelo de compreensão cênica, em releitura de Abrahão.
Fonte: Abrahão (2014, p.69).

Primeiramente, a autora significa o fenômeno narrativo em um circuito com dimensão espaciotemporal, entendendo narrativa e escuta (cena 1) mediante o fenomênico tempoespaço humano, como significado em Ricoeur (2013), diferentemente do tempo do calendário e do espaço geométrico. A noção de circuito narrativo dá-se mediante fluxo de mão dupla entre as cenas 1 e 2. O circuito narrativo caracteriza-se por ser a dimensão em que se desenvolve a palavra dada e a escuta atenta, a escuta de si, para si e para com o outro. A pesquisadora alerta para o fato de que o espaço-tempo do circuito narrativo, é o tempoespaço humano, significativo da existência narrada com sentido tanto para o narrador como para o ouvinte. Assim, nessa representação, as três cenas constituem um conjunto sistêmico, em que o sentido do vivenciado/narrado é compreendido em conformação com espaços-tempos que lhe dizem respeito. Nesse sistema, as cenas esquecidas têm representação juntamente àquelas que possam ser entendidas como sendo as cenas reprimidas, de forma consciente ou inconsciente pelo narrador.

A compreensão cênica de Marinas, especialmente segundo a releitura de Abrahão (op.cit.) apresentou-se como potente alternativa de análise de dados, segundo o entendimento de que a narrativa autobiográfica (biografização) não significa uma história linear de eventos, mas sim uma pluralidade de cenas entrelaçadas as quais atribuímos significado. Essa potente alternativa de análise de dados está muito bem demonstrada por Bragança, 2014, ao comparar a compreensão de um texto com emprego de análise de conteúdo que trabalha com categorias com a análise do mesmo texto mediante compreensão cênica.

O material produzido pelos participantes da presente pesquisa por mim analisado mediante a metodologia da Compreensão Cênica, complementada pela hermenêutica, não trabalhou, pois, com categorias pré-estabelecidas, estanques, tendo em vista a prática da escuta atenta a todos os elementos fornecidos pelos estudantes, o que esta técnica possibilita. Nesse sentido, a partir de um olhar e escuta atenta das informações por eles trazidas, evidenciei possíveis dimensões e processos da autorregulação da aprendizagem considerando as cenas que foram se desvelando. De acordo com Vogler (2015), a jornada de um herói pode ser apreciada sob duas perspectivas: a exterior e a interior. A primeira, traduz uma aventura que se faz sob o prisma de movimento de deslocamento da narrativa do sujeito sobre determinado espaço geográfico, mas, especialmente atentei para um “outro” espaço sobre o qual opera a narrativa: o espaço humano, ricoeuriano, subjetivo, ressignificado pelo narrador e por quem escuta. A segunda perspectiva representa a experiência do autoconhecimento de si produzida na instauração do movimento reflexivo de olhar para si mesmo. Desse modo, sublinho que no sexto ato, exploro a jornada de sete residentes heróis, sob o prisma destas duas jornadas, a exterior e a interior. A primeira, como espaço, corporificado no ambiente de uma comunidade aprendente do Programa de Residência Pedagógica - PRP, do núcleo de Filosofia e Sociologia, mas ligada à jornada interior de como os residentes “sentiam” esse espaço. A segunda, referente aos processos de autorregulação da aprendizagem dos estudantes, presentes no momento em que atenderam ao chamado do programa, edital 006/2020, do PRP. Considerando a intercomunicação entre ambas as jornadas, explorei processos autorregulatórios resultantes dessa correlação.

Durante os encontros do terceiro módulo, dezembro de 2021, os residentes foram convidados a realizar exercício de elaboração e apresentação de suas

narrativas de formação. Na ocasião, um dos residentes compartilhou sua narrativa, no grande grupo, por meio de exibição de vídeo curto, criação própria, no qual utilizou-se da história de criação das meninas superpoderosas³⁵ para comunicar as percepções desenvolvidas sobre si mesmo. Assim, análogo ao processo de transformação das “meninas comuns” que, expostas ao elemento X se tornam superpoderosas, o PRP foi considerado, pelo residente, o elemento “X” em seu percurso de formação. Alegou que ao adicionar o PRP em sua trajetória de formação, passou a se sentir com superpoderes para enfrentar a angústia sentida ao ter que apresentar, de forma oral, seus trabalhos para os colegas e professores. A narrativa faz referência a dois inimigos internos: ansiedade e intolerância à frustração, estados emocionais presentes mesmo em pessoas experientes, como fica evidente em Pressfield (2005, p.15): “*Henry Fonda continuava a vomitar antes de cada apresentação no palco, mesmo quando já tinha 75 anos. [...] o medo não nos abandona. O guerreiro e o artista vivem pelo mesmo código de necessidade, que dita que a batalha tem que ser travada a cada dia*”. O relato ao mesmo tempo emociona e inspira, uma vez que ficou visível a motivação desse herói em concluir a trajetória de formação. Em síntese, esse modo de trabalho permite compreender a potencialidade formativa do exercício narrativo a respeito de si mesmo. Nesse sentido, subitamente emergiu de minhas memórias momentos em que havia discutido com meu filho, duas obras literárias, “O herói de mil faces” de Campbell (1999) e a “Jornada do escritor: estrutura mítica para escritores” de Vogler (2015).

³⁵ As meninas superpoderosas, série animada americana criada no ano de 1998, tem como personagens principais, Docinho, Florzinha e Lindinha, três meninas geradas em laboratório pelo professor Utonium. O professor trabalhava na criação de fórmula para criar a menina perfeita - doçura, bravura e lindeza. Entretanto, após adicionar vários ingredientes, acidentalmente esbarrou no elemento X, que misturado aos demais, acabou conferindo às meninas superpoderes.

Nos anos de 1980, Vogler ao trabalhar como consultor criativo na Disney, inspirado pela obra “O heroi de mil faces” escreveu um memorando (*A Practical Guide to the Hero with a Thousand Faces*), em que expôs, de forma pragmática, a elaboração de roteiro para a criação de histórias na esteira da proposta construída por Campeball. Conforme descrito no memorando, ao todo a jornada de um herói transcorre por meio de doze etapas distribuídas em três atos conforme ilustrado na Figura 5.

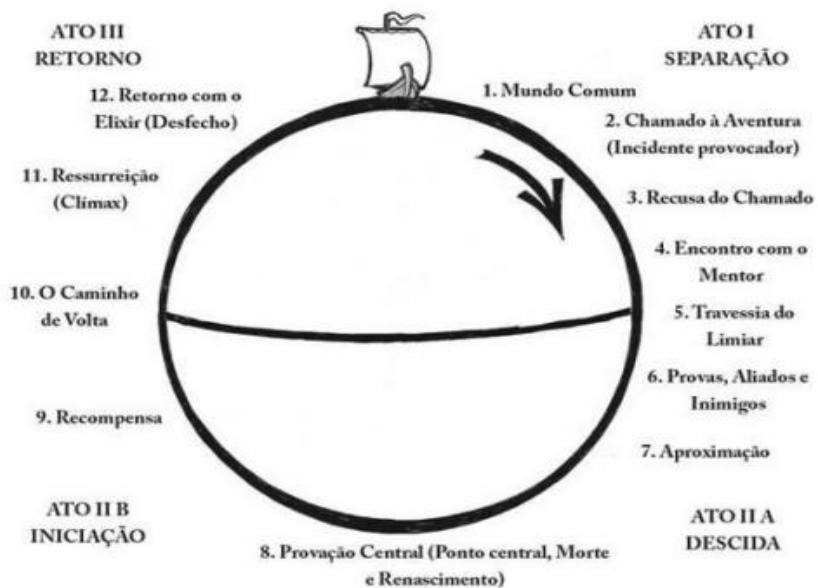


Figura 6 - As etapas da jornada do herói de Vogler.
Fonte: Vogler (2015, p. 47)

O primeiro ato, composto por cinco momentos, reúne o mundo comum, o chamado à aventura, recusa do chamado, encontro com o mentor e travessia do primeiro limiar. De acordo com o Vogler, a maioria das histórias reporta-se ao sujeito do “Mundo Comum” e mundano que por algum motivo resolve atravessar um portal chegando em outra dimensão, nova e especial. Para ilustrar a ideia entre mundo comum e um outro que denomina de mundo especial, o autor utiliza-se do filme *O Mágico de Oz*. Isto porque, esta produção cinematográfica passa grande parte do tempo retratando a vida cinzenta e mundana de *Dorothy* no *Kansas* antes que um furacão a leve para o maravilhoso mundo de *Oz*. O mundo comum possibilita perceber conexões e aproximações de fios que tecem a história do sujeito herói, sobre alguns de seus interesses, desafios, o que permite começar o diálogo sobre quem é o sujeito do mundo cotidiano, quais são suas motivações para deixar o mundo comum. De

alguma forma, a história de cada herói nos convida a nos colocarmos em seu lugar e ver o mundo por meio de suas lentes.

Uma vez concluída a descrição do sujeito do mundo comum, passo ao "chamado à aventura", resultante de um evento que coloca a história em movimento. Desse modo, este se configura em um convite a ingressar na aventura, catalisador ou gatilho de algum problema para o qual o herói vai em busca de solução. O chamado pode assumir diferentes formas de mensagem, um evento recente, uma declaração de guerra, a chegada de um telegrama ou o lançamento de um edital. Portanto, o chamado expressa uma ligação entre uma mensagem, que pode ser entregue por um mensageiro externo, ou este mensageiro pode ser interno ao sujeito, isto é, uma inquietação existente em seu eu interior, convocando-o para uma mudança. Entretanto, pode acontecer a "Recusa do Chamado", para o autor (op. Cit, p. 163-164) *"Alguns de nós recusam a missão, alguns hesitam, alguns são puxados pelas famílias que temem pela nossa vida e não querem que partamos. Você ouve as pessoas murmurarem que a jornada é imprudente, fadada ao fracasso desde o início. Sente o medo de atrapalhar a respiração e fazer o coração acelerar."* Desse modo, são várias as causas associadas à renúncia do chamado à aventura, sobretudo pela ideia do novo, do desconhecido e por experiências frustradas vivenciadas em outras jornadas. Na mitologia a figura sábia e atenciosa cujos muitos serviços prestados ao herói incluem proteção, orientação, instrução, teste, treinamento e entrega de presentes mágicos recebe o nome de mentor, o que caracteriza a quarta etapa como "o encontro com o mentor". A aproximação entre mentor e herói é o momento em que o segundo recebe suprimentos, conhecimentos e orientações para vencer a ansiedade e medos durante a sua jornada. Finalizando o primeiro ato da jornada figura a Travessia do Primeiro Limiar Significa que o herói alcançou a fronteira entre os dois mundos, marca o momento de sua chegada ao mundo especial, desconhecido, onde a jornada começará de verdade.

Integrando o segundo ato da jornada figuram as etapas de provas, aliados e inimigos; aproximação da caverna secreta, provação e recompensa. Assim, a sexta etapa da jornada, mas a primeira do segundo ato, "provas, aliados e inimigos" assinala o começo da história do mundo especial. Após o cruzar do primeiro limiar, o herói enfrenta novos desafios e provações, nele ganha aliados e inimigos e começa a aprender com essas novas experiências do mundo especial. Após, o herói segue a

jornada e se aproxima da caverna secreta local em que se encontra o maior inimigo de sua jornada, para ilustrar um exemplo da mitologia, a luta de Teseu e o Minotauro no labirinto. Na caminhada, o herói se depara com a etapa denominada “provações”, momento em que se depara com o seu maior medo; diante da possibilidade de morte é forçado a enfrentar forças hostis. Encerrando a última etapa do segundo ato, a “recompensa.” Depois de sobreviver às provações, matar um minotauro, o herói obtém a “recompensa”, última fase do segundo ato que representa algo especial, do tipo uma espada mágica, ou um símbolo como o Graal, ou uma poção que pode curar os feridos, ressuscitar os mortos.

E por fim, a figura traz em seu terceiro ato, três últimos estágios da jornada, o caminho de volta, ressurreição e o retorno com o elixir. A primeira fase deste ato, começa quando o herói se depara com as consequências de enfrentar o inimigo da caverna. O autor realça este momento a partir de exemplos, Vogler (2015, p. 55): “Luke e Leia são perseguidos furiosamente por Darth Vader quando escapam da Estrela da Morte. O Caminho de Volta em E.T. é a fuga de Elliott e E.T. com a bicicleta que voa à luz da lua, quando escapam de Keys (Peter Coyote), que representa a autoridade governamental repressiva”. O penúltimo estágio da jornada, e segundo do terceiro ato, geralmente é utilizado para mostrar mudanças de comportamento do herói mudou, de acordo com o autor (op. cit) os escritores de histórias devem encontrar uma maneira de mostrar mudanças em seu(s) personagem(ns). E por fim, a jornada se encerra com a etapa intitulada de “retorno com o elixir”, é uma poção mágica, representa o tesouro que vai auxiliar a solucionar os problemas que o levou a atender o chamado à aventura. Representa conhecimento e a experiência que serão úteis para a sua comunidade, algum dia.

Convém registrar que as análises preliminares do material de pesquisa, levou-me a adaptar as etapas da jornada do herói, de acordo com Vogler (2015, p. 56): “Os estágios podem ser excluídos, acrescentados e drasticamente embaralhados sem perder em nada sua força”, assim, procedi à organização e apresentação das análises do quinto ato, a partir da seleção de seis etapas de Vogler, o mundo comum, o chamado, encontro com o mentor, travessia do primeiro limiar, recompensa e retorno com o elixir,

QUINTO ATO - No desenrolar da peça desvelam-se repertórios de cenas da jornada de formação de sete residentes-heróis, personagens em todo o processo de pesquisa

Ao proceder o tratamento de análise dos dados, debrucei-me sobre as fontes primárias qualitativas de pesquisa, cartas motivacionais, relatórios reflexivos, narrativas (auto)biográficas de formação, conversas de *watsapp* e meus registros de campo, fruto de observações realizadas a partir das reuniões do Programa Residência Pedagógica. Os dados foram triangulados e analisados mediante compreensão cênica mariniana e hermenêutica ricoeuriana associadas ao arcabouço teórico da autorregulação da aprendizagem. A apresentação dos resultados de análise do *corpus* de pesquisa foi organizada conforme cenas evidenciadas na jornada dos residentes-heróis³⁶, personagens das cenas que se desvelam em diálogo de cuja heterogeneidade busquei a compreensão de sentido no entendimento de que a unidade básica que ordena os ingredientes heterogêneos do discurso em uma totalidade inteligível é precisamente a trama narrativa (RICOEUR, 2002). Logo, o repertório de cenas 1, 2 e 3 dispostas neste quinto ato, emergiram de processo auto(hetero)biográfico mediante escuta atenta e palavra dada tanto de narrativas orais quanto escritas. Significados expressos foram colocados em diálogo com o aporte teórico do campo da autorregulação da aprendizagem, que em processo de (re)configuração das narrativas deu origem à escrita das múltiplas cenas deste quinto ato. Assim, na intercomunicação dos diferentes registros experenciais, enunciados nas construções narrativas, é que se estabelece o amálgama entre o espaço-tempo da experiência enunciada pelos personagens e o projeto de si, de cada um.

Cena 5.1 - Aproximações iniciais

³⁶ Lembrando: personagem é a pessoa que executa a ação, no caso, a ação de narrar reflexivamente de si (RICOEUR, 1913; ABRAHÃO, 20018); a denominação de heróis adotada para fazer referência aos estudantes residentes tem por base o entendimento de Campbell (1995, p.13) “Herói [...] é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas” de viver a vida.

Entendo que o contato entre a pesquisadora e os residentes-heróis desta investigação ocorreu antes mesmo do início do ritual que normatiza os procedimentos que inauguram o desenvolvimento de pesquisa científica, ou seja, a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Isto porque, quando aceitei participar, como professora voluntária, do Programa Residência Pedagógica, consequentemente me envolvi no processo de seleção dos futuros residentes. Assim, entendo que ao realizar o exame de toda a documentação: fichas de inscrição, questionários sociodemográficos e cartas de motivação, para efeitos de homologação das inscrições, inaugura-se meu primeiro contato com os residentes-heróis desta pesquisa. Portanto, entendo ser este o marco inicial das aproximações entre pesquisadora e narradores, assinalando a primeira cena do modelo de compreensão cênica de Marinas (2007, p. 118), a qual “*es la que reúne en la escucha, al narrador y entrevistador*”, que pode também ocorrer segundo Abrahão e Frison (2019, p. 5), porque “*em nosso entender, a escuta pode ser não só do que está sendo falado, mas também do que foi escrito*”. Nesse sentido, da construção das cenas 1, 2 e 3 emergiu do amálgama de uma escuta atenta acerca da palavra dada, tenha sido escrita ou oralizada.

Após homologação, sob a vigência de protocolo de recomendação de distanciamento social da OMS, as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual. Esse momento possibilitou-me conhecer um pouco mais os futuros residentes-heróis desta pesquisa, posto que as entrevistas tiveram por foco explorar as motivações que conduziram os estudantes a atender o chamado do processo de seleção a uma das bolsas do PRP. Após conclusão deste processo, selecionados 24 residentes, sendo 14 da área das Ciências Sociais, inauguraram, em outubro de 2020, o Núcleo de Filosofia e Sociologia. Passamos a reunirmo-nos semanalmente, todas às segundas e sextas-feiras, para o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, conforme exposto no segundo ato desta tese. Sublinho que meus registros de observação de campo, do primeiro módulo de formação, decorrem, predominantemente de apontamentos realizados durante os encontros do grande grupo, entre residentes, professoras preceptoras e coordenadora do núcleo, no decorrer dos seis primeiros meses de formação.

No transcurso dos módulos II e III, momento de aproximação dos residentes com os alunos das escolas-campo, de regência de classe, não foi possível proceder

a realização de registros *in loco*, pois, somente aos residentes foi fornecida senha de acesso à plataforma da sala virtual dos alunos das escolas parceiras do PRP. Portanto, nesse período os elementos de observação de campo foram extraídos por meio da troca de mensagens de três grupos de *WhatsApp* criados pelas preceptoras, no mês de outubro, a fim de agilizar a troca de informações e facilitar o acesso aos materiais de leitura. Os três grupos criados se devem ao fato da distribuição de oito residentes para cada uma das preceptoras.

No módulo II, para além da função de armazenar livros, artigos, imagens, vídeos, os residentes, um pouco mais entrosados, movimentaram os grupos de *WhatsApp* por meio de figurinhas, escrita de textos curtos, imagens e áudios, todos reveladores de variados estados motivacionais e emocionais como ansiedade, estresse, medo, mas também de felicidade a cada percepção de sucesso e vitórias alcançadas. Convém sublinhar que a intensidade de circulação desse material de “auto ajuda” provavelmente está associada ao foco de formação do módulo II envolvendo a realização do exercício da regência de classe e pelo fato do atraso do pagamento das bolsas no finalzinho deste módulo de formação.

Durante os seis últimos meses, do módulo III, os grupos foram movimentados por mensagens de trocas de informações e de materiais para auxiliar a realização do terceiro e último relatório da jornada de experiências formativas do PRP. Logo, minhas reflexões sobre os ditos em narrativas de formação oral e escritas de residentes-heróis se faz acompanhada também de observações sobre a movimentação de mensagens trocadas entre os residentes nos grupos de *WhatsApp*, ao qual fui inserida desde a criação e de uma sala virtual criada para a realização das reuniões do grande grupo do Núcleo de Filosofia e Sociologia.

Os excertos trazidos, neste ato, ilustram os momentos da compreensão cênica, em especial a cena 1: os múltiplos sujeitos e as múltiplas formas de percursos em direção à licenciatura e ao curso de Ciências Sociais. Os ditos enunciam caminhos e caminhantes que face às decisões tomadas em seu percurso de formação são analisados em diálogo com os processos da autorregulação da aprendizagem. Desse modo, este ato foi erguido a partir das narrativas auto(hetero)biográficas de sete residentes-heróis responsáveis por inaugurar o Núcleo de Filosofia e Sociologia, do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UFPel/IFISP, acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Sociais, futuros professores da disciplina de Sociologia para

a educação básica que aceitaram aventurar-se na jornada de formação do Programa Residência Pedagógica.

De acordo com Veiga-Simão; Frison (2020) e Abrahão; Basso (2017) as narrativas de estudantes por elas estudados estão impregnadas de dimensões autorregulatórias; os sujeitos ao narrarem suas histórias de vida reflexivamente utilizaram-se de atributos da ARA, o que possibilitou compreender processos autorregulatórios acionados pelos sujeitos na vida pessoal e profissional. Para Abrahão (2014) essa abordagem permite a partir dos elementos enunciados na trama narrativa possibilitam perceber entrelaços entre os elementos pessoais, sociais e institucionais mais amplos envolvidos nos aspectos comportamentais, motivacionais e emocionais do sujeito. Compreender o estudante pelas lentes da autorregulação requer reconhecer esse sujeito auto(hetero)biográfico considerando-o inserido em contextos, nos quais é tanto produto como produtor de relações. Na esteira desse entendimento, atentei para a conjugação destes elementos em narrativas de formação de residentes com o intuito de compreender se e como experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de estudantes-bolsistas, de licenciatura em Ciências Sociais em Residência Pedagógica-PRP. Cabe sublinhar que os excertos narrativos trazidos para a produção das análises, neste ato, foram transcritos da mesma forma como foram apresentados nas escritas produzidas em cartas motivacionais e relatórios de formação, ou seja, sem a interferência da pesquisadora quanto a sua estrutura ortográfica e gramatical. Os extratos narrativos ilustram os momentos da compreensão cênica, em especial a cena 1: os múltiplos sujeitos e as múltiplas formas de percursos em direção à licenciatura e ao curso de Ciências Sociais. As cenas 2 trazem os ditos que enunciam caminhos e caminhantes que face às decisões tomadas em seu percurso de formação são analisados em diálogo com os processos da autorregulação da aprendizagem. Desse modo, este ato foi erguido a partir das narrativas auto(hetero)biográficas de sete residentes-heróis responsáveis por inaugurar o Núcleo de Filosofia e Sociologia, do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UFPel/IFISP, acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Sociais, futuros professores da disciplina de Sociologia para a educação básica que aceitaram aventurar-se na jornada de formação do Programa Residência Pedagógica.

Ao contrário dos heróis da mitologia, seres que viviam em cavernas, florestas e labirintos, batalhando contra figuras míticas, os heróis personagens desta pesquisa vivem no mundo globalizado³⁷, e se aventuram nas profundezas do seu eu interior, travam batalhas com seus medos, anseios, e fragilidades percebidas em seu percurso de formação acadêmica. Neste momento, acabe perquirir: quem são os heróis dessa pesquisa? De onde eles vêm? Como e por que chegam ao curso de licenciatura em Ciências Sociais?

Cena 5.2 - Mundo Comum– quem são os heróis?

A expressão “Mundo Comum” recobre a concepção de ambiente físico e social onde o sujeito desenvolve relações, representa o mundo da vida cotidiana. De acordo com Delory-Momberger (2008, p.116) primeiramente o indivíduo tem contato com um mundo que se “impõem pela família, que lhe é dado, pelas figuras dos pais e de seus irmãos e irmãs, pelo entorno físico e humano no qual vive”. Para Bandura (1986), o ambiente imposto ao sujeito representa espaço que apresenta limitações à sua capacidade de poder de agência humana. De acordo com o autor, o status socioeconômico e estruturas familiares afetam o comportamento do sujeito principalmente por meio de impacto sobre as aspirações, o sentido de eficácia, os padrões pessoais, os estados afetivos e outras influências autorregulatórias” (BANDURA, 2008, p.84). Nessa esteira, as narrativas compartilhadas em reuniões ampliadas do núcleo de Filosofia e Sociologia perpassam motivações e sentimentos vivenciados no seio familiar que os conduziram nossos heróis ao ensino superior.

Muitas das falas compartilhadas sobre os percursos de formação foram proferidas sob vozes embargadas portadoras de memórias carregadas de lembranças existenciais de uma caminhada nada fácil. Ao procederem a construção da própria narrativa e a escuta da narrativa do outro, memórias vieram à tona movimentando, nos residentes-heróis, especialmente valores ligados à dimensão do seu ser afetivo e emocional (JOSSO, 2016), significando ligações afetivas, medos alegrias e sentimentos de afinidade com a história do outro. Desse modo, o processo de construção da própria narrativa e a escuta atenta das experiências existenciais narradas pelo outro movimentam um turbilhão de sentimentos e emoções, tanto em

³⁷ O exemplo da Covid bem exemplifica essa dimensão.

quem narra, como em quem ouve: "Verinha", muito obrigada por ter sua história compartilhada (...). Saber as dores e as delícias da realidade do outro ajuda a entender a nossa história na própria licenciatura - que é bem romantizada e quando a realidade vem à tona o desespero bate kkk, então mais uma vez, muito obrigada". (Ruth, texto extraído do chat da *webconf*, narrativas de formação compartilhadas, em 06.11.2021).

De onde procedem os sete residentes-heróis desta pesquisa? A documentação preenchida por ocasião do processo de seleção a uma das bolsas do PRP mostrou que as procedências são variadas, das cinco regiões que constituem o território brasileiro, quatro delas são representadas pelos sete residentes-heróis, conforme Figura 6.



Figura 6 - Procedência dos residentes heróis da jornada do PRP.
Fonte: A autora da pesquisa.

Bibi, 24 anos, ex-pibidiana, natural de Pelotas/RS, prestou Enem com intenção de cursar bacharelado em Relações Internacionais. Entretanto, em virtude de fatores contextuais, isto é, não ter atingido a nota de corte para ingresso em sua primeira opção de curso, vai buscar a licenciatura em Ciências Sociais. Dentre outras opções de cursos de licenciatura, na área das Ciências Humanas, a escolha decorreu de expectativas de ingressar como professora da disciplina de Sociologia da Educação Básica. Neste sentido, a opção pela licenciatura em Ciências Sociais pelos residentes decorre da condição pragmática de inserção imediata no mercado de trabalho, após a conclusão da licenciatura. Assim, numa visão holística, o interesse pelo curso advém

do interesse em conseguir imediatamente a inserção no mercado de trabalho e não do desejo interno de identificação com a docência em Sociologia.

Fernanda, 25 anos, ex-pibidiana, natural de Três Passos/RS, transitou por alguns cursos de graduação, optou por deixar o curso de arquivologia para se tornar professora de Sociologia, portanto, a docência, inicialmente, não estava em seu projeto de vida. Em sua narrativa de formação acadêmica ficaram evidentes informações de um percurso de formação escolar e acadêmico de forma engajada em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Trouxe em sua narrativa o forte engajamento quando estudante da Educação Básica, nas atividades da escola, destacando principalmente o tempo em que esteve à frente do grêmio estudantil da escola. Dessa forma, vê a possibilidade de ser docente da disciplina de Sociologia como uma forma de fazer a diferença na educação, uma vez que alega pretender ser diferente de muitos de seus professores da Educação Básica. Desse período, trouxe momentos difíceis vividos na trajetória escolar, conflitos com professores, troca de escola, entretanto, destaca o apoio da família, especialmente traduzido na figura da mãe.

Segundo José, 33 anos, ex-pibidiano, natural de Rio Grande/RS, a docência já estava em sua vida, pois, antes de chegar às Ciências Sociais, ingressou no curso de licenciatura em Educação Física (FURG). No primeiro semestre foi apresentado às disciplinas de Antropologia e Sociologia as quais atribui a responsabilidade pelo seu interesse para cursar Ciências Sociais. Nesse sentido, por meio de processo de transferência/reopção chega à UFPel/IFSP/ no curso de licenciatura em Ciências Sociais. O relato de José sobre o que o levou a optar pelas Ciências Sociais tem relação com o seu primeiro semestre no curso de Educação Física, momento em que foi apresentado às disciplinas de Antropologia e Sociologia. Ao atribuir a este momento seu contato com as Ciências Sociais, é preocupante, isto porque, vem de um contexto de Educação Básica em que a Sociologia ou os conhecimentos específicos se fazem presentes nas escolas de ensino médio, conforme diretrizes da Lei 9.394/96. A questão é importante, suscita alguns elementos para trabalhar na formação dos futuros professores de Sociologia da Educação Básica, o de dar maior visibilidade à disciplina, uma vez que os alunos do ensino médio precisam de informações que possam auxiliar a sua opção por ocasião da realização do ENEM.

Leila, 24, natural de Brasília/DF, ex-pibidiana, iniciou os estudos no ensino superior, no curso de Direito. Ao compartilhar sua narrativa de história de vida e formação, trouxe a potência dos laços de família no momento da escolha de qual curso superior seguir. As figuras da mãe e da avó materna são, a todo momento da narrativa, compartilhadas no grande grupo, lembradas com afeto e gratidão, evidenciadas como fontes de motivação para o seu ingresso no curso superior. Por conta do desejo de seus pais, o primeiro ingresso no ensino superior foi no curso de Direito. Todavia, por não ter como meta profissional o exercício da advocacia, mas o gosto pela docência, principalmente pela área da Ciência Política, decidiu abandonar o sonho de seus pais e buscar o seu, o de fazer o curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Exerceu função de representante do grupo, do Núcleo de Filosofia e Sociologia, representando o núcleo nas atividades do evento promovido pelo PRP/CAPES/UFPel. Teve importante atuação na coordenação dos trabalhos do evento institucional da Residência Pedagógica/UFPel e foi uma das responsáveis por organizar lives para o debate sobre o tema “Inclusão”.

Marco, 68 anos, ex-pibidiano, natural de Pelotas/RS, concluiu os estudos do nível médio, por meio do exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos (Encceja). O sentimento de identificação com o curso de Ciências Sociais surgiu após viagem realizada ao continente europeu, com os sobrinhos, destacando que à medida em que foi conhecendo outras sociedades e culturas, sentiu-se motivado a buscar conhecimentos para entender a dinâmica e complexidade das relações que permeiam as estruturas das instituições sociais. Destacou que não pretende lecionar, que a opção se deu mais em função de poder ler o mundo por meio das teorias sociológicas. Dado ao contexto de institucionalização da disciplina Sociologia na Educação Básica, no início de 2000, e o fato de ter concluído os estudos de nível médio por meio do (Encceja), não teve contato com a disciplina antes de ingressar no curso superior.

Ruth, 27, natural de Sorocaba/São Paulo, ex-pibidiana, sua intenção inicial era a de ingressar no curso de Psicologia. Entretanto, em virtude do resultado da nota de corte, necessitou reorientar a meta inicial estabelecida. Desse modo, optou pela licenciatura em Ciências Sociais. Sublinha que embora tenha se identificado como professora de Sociologia, seu desejo inicial pela Psicologia ainda permanece muito

forte. Compartilhou no grande grupo situações vivenciadas no curso de um quadro emocional.

Tônia, 23 anos, natural de Belém/PA, ex-pibidiana, no ensino médio despertou para a docência atribuindo as experiências positivas durante sua formação nesse grau de ensino:

Ao final do ensino médio já tinha a certeza que gostaria de ser professora. Só não sabia que ia ser tudo muito diferente, difícil e distante da minha zona de conforto. Uma professora e o trabalho de pesquisa de campo foi o que impulsionou a querer a área das Ciências Sociais.

Essa certeza de que fala deve-se ao seu reconhecimento e valorização da docência e a Sociologia deve-se ao modelo profissional de sua professora de Sociologia, responsável por fazê-la desistir do curso de Direito, por ocasião do ENEM, e tentar o curso de licenciatura em Ciências Sociais. Dentre as experiências positivas responsáveis pelo seu encantamento com a área das Ciências Sociais, trouxe para ilustrar o momento em que a professora de Sociologia propôs à turma a realização de um trabalho de campo. Ampliar e criar alternativas metodológicas para o ensinar e o aprender a Sociologia no ensino médio parece ser um dos objetivos de Tônia em sua formação inicial. Ao compartilhar sua narrativa de formação, por várias vezes a voz ficou embargada ao falar das dificuldades enfrentadas em seu percurso acadêmico, sobretudo no período inicial, o que me faz lembrar das cartas do Gervásio ao seu umbigo (Rosário,) quando o personagem fala da saudade que sente de família e do sentimento de solidão que sentiu ao ingressar no ambiente universitário. Da mesma forma, a narrativa de Tônia esteve permeada pelos mesmos sentimentos destacados pelo personagem do livro: saudades da família, do aconchego de casa e da sua terra natal. Ademais, evidenciou a falta de acolhimento por parte do curso de licenciatura em Ciências Sociais, o qual escolheu em função de objetivos ancorados ao que o campo da autorregulação denomina de interesses voltados a valores (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Cena 5.3 - Os caminhos pelos quais os residentes chegaram ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais

Os dados revelaram que as Ciências Sociais não foi, de modo geral, a escolha inicial da maioria de nossos personagens, os residentes-heróis, isto porque dos sete participantes, somente dois residentes, Tônia e Marco, declararam ter sido a licenciatura em Ciências Sociais sua primeira opção no ENEM. Portanto, a licenciatura em Ciências Sociais não se constituiu como objetivo a ser atingido para os demais residentes, uma vez que declararam interesses, durante o ENEM, em outros cursos como primeira opção, no caso de Bibi (Relações internacionais) e Ruth (Psicologia), enquanto outros chegaram a ingressar e cursar outros cursos, como com Leila (Direito), José (Educação Física), Fernanda (Arquivologia). Essa situação nos alerta para a necessidade de as universidades estruturarem um trabalho junto a escolas de Educação Básica no sentido de levarem aos estudantes informações sobre o curso e a profissão de professor da área.

Bibi e Ruth alegaram que ingressaram no curso de Ciências Sociais, com a intenção de solicitar reopção de curso, entretanto no decorrer do curso foram se identificando como professoras de Sociologia. Ainda assim, Ruth manifestou que seu interesse pela Psicologia continua muito forte. Em contrapartida, o mesmo não acontece com Bibi, que apesar de ingressar na licenciatura em Ciências Sociais com o firme propósito de pedir reopção, disse ter diminuído a vontade de ingressar no curso de Relações Internacionais. Segundo ela, seu sentimento de identificação com a licenciatura em Ciências Sociais e sua consequente permanência no curso deve-se a conversas que teve com seus professores do primeiro semestre do curso, o que me fez entender que, de uma forma ou de outra, como Ruth e Bibi, o fato de estudar e conhecer a matéria adicionado à experiência da prática na Residência Pedagógica favorece o gostar da docência e desejar ser professor/professora em determinada área do conhecimento.

Tônia e Marco, desde a aprovação no ENEM, optaram pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais. Também foram os que em suas narrativas demonstraram como meta de estudo no ensino superior obter o diploma de graduação em Ciências Sociais. Tônia foi a única que relatou ter abandonado a ideia de formação em outro curso (Direito) para ingressar na licenciatura em Ciências Sociais: “no segundo ano do ensino médio descartei a possibilidade de enveredar para o curso de Direito (narrativa compartilhada em 12.12.2021)”

Já os três residentes, Fernanda, José e Leila, ingressaram inicialmente em outro curso antes de optar pela Licenciatura em Ciências Sociais. Ambos, Fernanda e José chegam nas Ciências Sociais mediante processo de transferência de outra universidade pública, respectivamente, oriundos dos cursos de Arquivologia e Educação Física. Fernanda justificou a sua transferência por questões emocionais e motivacionais, falta do novo e falta de vida gerou sua desilusão, levando-a a buscar a docência em Ciências Sociais. Enquanto José declarou ter passado por diferentes cursos “Comecei e não terminei diversos cursos superiores”, ainda que o fato de ter ingressado no curso de licenciatura em Educação Física já demonstrava o seu interesse em se tornar professor. Em situação diferente, Leila entrou para Ciências Sociais através do ENEM, após desistir do curso de Direito, realizado em universidade particular e sob pressão familiar.

Considerando a leitura atenta dos relatos dos residentes, suas histórias de vida e de formação revelaram múltiplos condicionamentos que os conduziram ao curso de licenciatura de Ciências Sociais. Tornar-se professor de Sociologia para atuar na Educação Básica nem sempre foi uma escolha, foi uma possibilidade diante dos variados contextos a interferir na autorregulação do percurso, porém pode-se perceber sempre ser possível um grau de controle da vida por parte do ser humano, dada a sua capacidade de ser agêntico (BANDURA, 1986; ROSÁRIO; NUNEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2006), como pareceu-me evidenciar-se nas situações narradas.

Cena 5.4 - Das narrativas de formação emergem um repertório de cenas da jornada dos residentes-heróis

Ao proceder à triangulação dos dados do *corpus* empírico em direção à questão de pesquisa – que perquire como podem as experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuir para compreender processos de autorregulação da aprendizagem vivenciados por estudantes-bolsistas em formação inicial, via Programa de Residência Pedagógica-PRP – percebi, a partir de atenta leitura auto(hetero)biográfica das narrativas igualmente auto(hetero)biográficas dos residentes-heróis, um amálgama de elementos que se mesclam às motivacionais, emocionais e ambientais. Esses elementos que, em verdade se constituem em conceitos, permitiram à luz da concepção de sujeito autorregulado, entendido como

ser capaz de tomar em mãos a própria história e, como ser responsável por seu destino pessoal e profissional, perceber o movimento de processos da autorregulação da aprendizagem em sua jornada de formação. Das narrativas dessa jornada destaco:

Cena 5.4.1- O Chamado à aventura

O chamado à aventura, segundo Vogler (2015 p. 48) é o momento em que “o herói é apresentado a um problema, desafio ou aventura a empreender”. Portanto, recaiu sobre esta etapa da jornada dos residentes-heróis análises sobre motivos que conduziram os estudantes a atender ao chamado do PRP, uma vez que o programa tem por objetivo aperfeiçoar a formação de estudantes de cursos de licenciatura por meio de sua imersão na regência de classe, a partir da segunda metade do curso, em instituições de ensino da Educação Básica. Compreender os objetivos dos residentes, seu interesse pela tarefa (neste caso o PRP), nos aproxima da compreensão de processos auto regulatórios desencadeados pelos estudantes para atender ao chamado da residência pedagógica. A busca do “porquê” anuncia a direção do foco para elementos que representam as fontes motivacionais, promotoras de comportamentos direcionados a obtenção de metas/objetivos (ZIMMERMANN, 2011).

Representativo de crenças auto motivacionais, a orientação de objetivos de aprendizagem traduz intencionalidades, o desejo de adquirir, ampliar e qualificar competências de domínio de regência de sala de aula, o que pôde ser percebido nos extratos das cartas de Bibi e de Fernanda. Ambas, visualizaram na proposta do PRP a oportunidade de ampliar aprendizagens da profissão a partir do contato direto com o cotidiano da profissão, uma vez que a finalidade da proposta do PRP consiste em propiciar ao estudante uma aproximação com a realidade na qual atuará. De certo modo, existe nos extratos de ambas, de forma implícita, crítica à carga de formação teórica em detrimento da formação prática oferecida no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Em relação às suas crenças motivacionais, voltam-se para os objetivos de aprendizagem, traduzindo a interesses de melhorar suas competências de domínio de sala de aula.

A possibilidade de exercitar o teórico e o prático concomitantemente foram o que fizeram com que eu tivesse o interesse por esta oportunidade, vendo esta como uma opção de maior troca entre as instituições envolvidas, aprendendo antes de

qualquer coisa quais as formas de ocupar espaços tão importantes, tendo muitas vezes um primeiro contato com as orientações que nos regem com a base nacional comum curricular. (Bibi, carta motivacional)

[...] comprehendo que participar de programas assim, nos colocam em contato com a realidade, que quatro anos de estudos teóricos não conseguem. É necessária a vivência presencial, carregada de surpresas, de desafios, de trocas e de novas perspectivas, porque isso é o contato humano, sem ensaios. (Fernanda, carta motivacional)

Certamente, a motivação de Leila para a docência, em especial para o ensino da Sociologia na escola, tem muito da consciência que tem da importância da disciplina de Sociologia, como componente necessário no conjunto das disciplinas do currículo da Educação Básica. Ao reconhecer o contexto de desvalorização da disciplina, conforme evidenciado no fragmento de sua narrativa, busca se qualificar cada vez mais para que possa contribuir no processo de legitimação da Sociologia perante a comunidade escolar.

[...] a formação atípica da Sociologia no ambiente escolar, na qual a mesma é retirada e reconsiderada ao longo dos anos de formação da população brasileira demonstram mais do que nunca a importância da formação de professores conscientes das dificuldades do processo do ser e do fazer professor, especificamente professores de sociologia que lutam para além dos processos típicos de formação, também lutam pela permanência da disciplina dentro das escolas. (Leila. Memorial de formação/I módulo).

Os motivos indicados por José para atender o chamado do PRP expressam o imbricamento da demanda gerada por uma condição de excepcionalidade, que o fez pensar sobre os impactos imediatos, no caso sobre o estágio curricular supervisionado, disciplina do currículo que coloca o estudante em situação de regência de classe. Nesse sentido, antecipando-se a este momento, tem o aceite para ingressar na jornada do PRP que tem por orientação objetivos de aprendizagem, busca por experiências de aprendizagem para trabalhar em um novo ambiente físico e social.

[...]busco essa vaga no Programa Residência Pedagógica, principalmente por vislumbrar a importância desse momento histórico que estamos a viver e que já está a remodelar as formas de interação e aprendizado, com o distanciamento físico, o contato social através das tecnologias, redes e aplicativos (que ganham um novo prisma de possibilidades com a mediação

da professora e professor); em que a profissão passará por mudanças drásticas, ao passo que deve manter a resiliência, a ética e o respeito para com todas e todos, afinal, ser professora ou professor não é um interruptor que se liga e desliga; e finalmente, por ter em mente que nenhum momento é mais propício para o início de uma jornada que aquele em que é dada uma possibilidade para tal. (José, carta de motivação)

O momento histórico, a que se reporta José, é a pandemia causada pelo novo coronavírus, que trouxe incertezas quanto ao futuro, mas a certeza de que mudanças no processo de ensino e aprendizagem seriam necessárias para controle do vírus, dentre elas novos formatos de sala de aula e a adoção de ferramentas tecnológicas. Portanto, visualizou o chamado do PRP como oportunidade para experimentar a docência, sob esse novo formato, no qual não se sentia preparado para realizar o estágio curricular supervisionado II (regência de classe). Nesse sentido, seu ingresso na jornada representa a busca por estratégias de controle da estruturação ambiental que possam comprometer a execução de seu trabalho como professor. Assumo que uma das características do estudante autorregulado consiste no controle estratégico das condições ambientais sob as quais o sujeito vai operar (ZIMMERMAN, 2013), seja o ambiente físico ou social (BANDURA, 1986).

No que tange ao(s) motivos que levaram Marco ao chamado do PRP a escrita de da carta não deixa evidente seu interesse, posto que anuncia que sua inscrição se deve ao fato de atender a todas as exigências do edital do PRP “Me inscrevo nesse programa por ser discente do curso de Licenciatura de Ciências Sociais, estar cursando o 7º semestre e me sentir apto a participar”. Entendo que esta escrita corrobora sua manifestação, em narrativa compartilhada com o grande grupo, de não ter interesse em atuar como professor da disciplina de Sociologia nas escolas, posto que não tem por foco ingressar no mercado de trabalho; estar no curso de Ciências Sociais faz parte de seu interesse em entender, pelas lentes dos teóricos do campo da Sociologia, de Antropologia e Ciência Política as relações sociais, políticas e culturais. Entretanto, na escrita de um de seus relatórios, demonstrou crenças de autoeficácia em relação à constituição de sua identidade no momento em que obteve reconhecimento dos seus esforços em regência de aula: “Um aspecto bem relevante para mim foi o comentário lisonjeiro de um aluno ao final da aula em que apresentei o Positivismo de Auguste Comte e a sua importante contribuição à Sociologia, dizendo:

“a aula foi muito boa, professor”. Esse fato traduz o quanto o outro está de certa forma em minha constituição.

Por sua vez, Ruth, assinala que sua decisão de ingressar na jornada do PRP advém de seu entendimento quanto à possibilidade de prosseguir na descoberta de procedimentos metodológicos que permitam auxiliar a aprendizagem, sobretudo de alunos que demonstram dificuldades de entendimento do conteúdo. Para além da apropriação de novos procedimentos e ferramentas metodológicas, trouxe um elemento importante e recorrente entre os estudantes: o receio de se colocar diante do público.

[...] experiência de tutora que me permitiram pela primeira vez na prática ter contato com alunos com problemas e dificuldades reais, das quais me vi auxiliando no processo construtivo de conhecimento, testando novas ferramentas metodológicas, aprendendo a não se envergonhar ao falar em público, e principalmente “calçando” meu espaço como professora. Tais possibilidades pude vislumbrar também na Residência, que viabiliza todas essas oportunidades e, para além, conhecer de perto o planejamento didático (Ruth, carta motivacional).

A tutoria, a que se reporta Ruth, nas experiências consiste em ação de orientação desenvolvida por estudante que se encontra em situação mais avançada na grade curricular do curso. As atividades beneficiam ambos os sujeitos envolvidos na relação, o estudante tutor e o aquele que se encontra na condição de tutorado. Nessa relação ambos ensinam e aprendem, conforme acepção de Freire (1996, p. 23) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Como destacado por Ruth, a experiência proporcionou formação mais próxima dos problemas reais do cotidiano da profissão. Portanto, suas expectativas em relação a jornada perpassam pela busca de metodologias de ensino e na continuidade do desafio de enfrentar um dos maiores anseios de uma boa parcela de estudantes de licenciatura, o de assumir uma sala de aula. A residente parece ter optado durante o programa a desafiar suas emoções, uma vez que buscou participar de forma ativa, abrindo microfone, câmera, interagindo no *chat* de maneira bem intensa. Portanto, a narrativa parece evidenciar uma de suas fragilidades, ao mesmo tempo que seus comportamentos durante as atividades realizadas vão construindo uma futura professora que busca regular suas emoções para que não entre em estado de parálisia que situações emocionais podem causar. Nesse sentido, entendo que a motivação que a levou a atender ao chamado está associada ao seu desejo de ampliar

o seu repertório de possibilidades metodológicas para o ensino da disciplina de Sociologia, consequentemente tendo em vista o desejo de promover o engajamento dos alunos da educação básica com os saberes da área. Essa narrativa traduz motivações que reúne interesse que expressa que sua principal meta é a de se tornar uma professora com capacidade de mobilizar o desejo e engajamento dos alunos em sala de aula.

Tônia traz em sua carta experiências vivenciadas durante sua participação em um congresso “Participei como ouvinte do 19º Congresso Brasileiro de professores de sociologia da região norte que trabalham em escolas públicas com condições precárias [...]”, ao mesmo tempo que evidencia a existência de problemas na educação pública das escolas brasileiras, sublinha a capacidade de resiliência dos professores, especialmente os que ministram a disciplina de Sociologia no ensino médio, que necessitam despender esforços maiores em sala de aula, a fim de despertar nos alunos o interesse pela disciplina:

[...] mesmo diante das dificuldades conseguiram reinventar sua metodologia em sala de aula, fazendo com que os alunos começassem a ter mais interesse por sociologia, criação de cinemas em sala de aula para que depois houvesse um debate acalorado. Essa foi a experiência que mais me tocou, pois consegui notar que meus colegas e eu estávamos também tentando reinventar na sala de aula (Tônia, carta motivacional).

Nesse sentido, entendo que a motivação que a levou a atender o chamado está associada ao seu desejo de ampliar o repertório de possibilidades metodológicas para o ensino da disciplina de Sociologia, consequentemente tendo em vista o desejo de promover o engajamento dos alunos da Educação Básica com os saberes da área. Essa narrativa traduz motivações que reúnem interesse que expressam que a principal meta é se tornar uma professora com capacidade de mobilizar o desejo e engajamento dos alunos em sala de aula.

É possível perceber na narrativa de Tônia processos de autorreflexão sobre a professora que deseja ser no futuro; ao expor as experiências da participação no congresso, ela não só faz críticas às condições de infraestrutura da escola pública, como demonstra estar focada na busca por experiências metodológicas inovadoras no PRP que a tornem semelhante aos professores de Sociologia que constroem metodologias para promover o encanto do ensino dessa matéria do conhecimento. A compreensão da dimensão motivacional perpassa pelo reconhecimento das fontes

que impulsionam e dirigem o comportamento do sujeito rumo a obtenção de metas e objetivos. Representa o conjunto de elementos que simbolizam expectativas de resultados, crenças de autoeficácia, interesses na tarefa relacionada a valores e orientação de objetivos de desempenho e de aprendizagem (ZIMMERMANN, 2002).

Nesse sentido, parece que a motivação que a levou a atender o chamado está associada ao seu desejo de ampliar o repertório de possibilidades metodológicas para o ensino da disciplina de Sociologia, consequentemente tendo em vista o desejo de promover o engajamento dos alunos da educação básica com os saberes da área. Sua fala traduz motivações que reúne interesse que expressa que sua principal meta é se tornar uma professora com capacidade de mobilizar o desejo e engajamento dos alunos em sala de aula. É possível perceber na narrativa de Tônia processos de autorreflexão sobre a professora que deseja ser no futuro, ao expor as experiências de sua participação no congresso, ela não só faz críticas às condições de infraestrutura da escola pública, como demonstrou estar focada na busca por experiências metodológicas inovadoras no PRP que a tornem semelhantes aos professores de sociologia que constroem metodologias para promover o encanto do ensino de sociologia. A compreensão da dimensão motivacional perpassa pelo reconhecimento das fontes que impulsionam e dirigem o comportamento do sujeito rumo a obtenção de metas e objetivos. Representa o conjunto de elementos que simbolizam expectativas de resultados, crenças de autoeficácia, interesses na tarefa relacionada a valores e orientação de objetivos de desempenho e de aprendizagem (ZIMMERMANN, 2002).

Quanto ao interesse no curso superior, a família foi presença marcante nos relatos sobre as fontes motivacionais, pais, avós, sobrinhos foram trazidos como fontes motivacionais para o ingresso no Ensino Superior. Nas escritas e falas dos residentes- heróis vários são os motivos da busca pelo ensino superior, desde expectativas de resultados de ingresso no mercado de trabalho para ajudar a sua família, o de orientação de objetivos de ser um profissional competente, como o de orientação a objetivos de desempenho, isto é, evitar julgamentos negativos por parte das pessoas de seu ambiente social. Em relação às motivações que conduziram os estudantes a atender o chamado do PRP, foi possível perceber a presença de justificativas ligadas à orientação de objetivos de aprendizagem, provavelmente decorrentes de processos de autojulgamentos do percurso

acadêmico, indicando processos de autorreflexão sobre o percurso acadêmico. Logo, pode ser indicativo de que os estudantes desejam aprimorar e ampliar a formação profissional, bem como sinalizador de pedido de ajuda para enfrentamento de lacunas que identificam em sua formação, tanto por deficiência por parte da formação do curso e/ou pela falta de engajamento em atividades de ensino e aprendizagem.

Desse modo, considerando os ditos das cartas motivacionais, comprehendi a luz das lentes do constructo da autorregulação da aprendizagem, na companhia do modelo multidimensional de fases cílicas de Zimmerman (2013), processos de crenças automotivacionais, da fase prévia, associadas as categorias de estratégias que abarcam desde as expectativas de resultado, ampliação do repertório metodológico; interesse na tarefa/valor, ou seja o significado que representa o PRP a sua formação e, orientação de objetivos de aprendizagem. Considerando o PRP uma política pública lançada para qualificar a formação inicial, as escritas das cartas motivacionais são portadoras de mensagens de processos motivacionais em torno de autojulgamento de si, sobre fragilidades e medos, assim como carregam intenções de que o PRP proporcione a ampliação de suas capacidades a fim de que possam, no futuro, somar-se aos profissionais no processo de legitimação da disciplina no ensino médio. Logo as intencionalidades são múltiplas, remete para aspectos relacionados a expectativas de resultados quanto o valor que o Programa Residência Pedagógica agregaria aos aspectos cognitivos de alunos em suas posições como futuros professores e interesse na tarefa/valor (qualquer menção do valor da residência pedagógica em si, geralmente em anterioridade da função que o mesmo teria na carreira como visto na expectativa de resultados).

Cena 5.4.2 – Encontro com o mentor: residentes-heróis e seus preceptores

Os mentores são seres que auxiliam os heróis da mitologia, geralmente são representados por figuras de bruxas, magos, curandeiros, espíritos, deuses e deusas. Ulisses, personagem da Odisseia de Homero, teve como principal mentora a deusa Atena. O encontro com o mentor reveste-se de inúmeros significados, uma vez que são associados a portadores de experiência, sapiência, prudência, temperança, entre outros atributos que geram aproximações, geralmente baseadas em fortes laços que une mentor e discípulo(s). No PRP as atribuições previstas do PRP/CAPES como sendo atribuições ao professor preceptor traduz o entendimento expresso de Mentor,

visto que que cabe ao professor preceptor auxiliar os residentes nos mais diferentes aspectos, como aproximá-los e acompanhá-los durante a sua inserção na escola, incentivá-los à pesquisa, sugerir diferentes recursos e procedimentos, desde indicações de materiais experimentais e tecnológicos a recomendações de leituras específicas da área de formação. Reconhecendo o importante papel do professor preceptor no processo de formação dos residentes, o estímulo à aproximação foi promovido já nos momentos iniciais de funcionamento do núcleo de Filosofia e Sociologia, com o direcionamento de oito residentes para cada uma das professoras preceptoras.

Por meio dos extratos dos residentes-heróis, percebe-se a importância do estabelecimento dessa aproximação imediata, tanto como suporte para qualificar conhecimentos específicos da área, servindo como referência motivacional e emocional para que os residentes-heróis prosseguirem a jornada em direção a suas metas/objetivos, as que justificam o aceite ao chamado. O extrato da narrativa de Leila, corrobora esse entendimento: "A preceptora, desde os primeiros momentos, acolhe nossas dúvidas, medos e sugestões sempre com muito profissionalismo e afeto e de José "o acesso a profissionais com anos de experiência para balizar o aprendizado faz com que durante os encontros nos sentimos mais seguros ao expor opiniões e dúvidas, o que colabora para nos tornarmos profissionais melhores". Naturalmente, a presença dos termos "medos, afeto, segurança" revelam emoções cujo controle requer um trabalho de adaptação do sujeito ao contexto, nesse sentido, a figura do preceptor foi traduzida como apoio de enfrentamento para uns dois maiores desafios enfrentados pelos estudantes, independentemente do nível de ensino em que se encontram, o de regular as emoções

Todo ato de autorreflexão recai sobre algum aspecto, no extrato de Ruth, em processo de diálogo autorreflexivo sobre seu percurso de formação em relação com os preceptores-mentores do PRP, expressou percepções – adianto que foram recorrentes em narrativas dos demais residentes-heróis – de crescimento pessoal e profissional a partir das experiências auto(hetero)biográficas experimentadas na comunidade de aprendizagem do programa. Ao refletir sobre a sua sensação de crescimento neste processo, atribui a passagem da sensação a percepção sobre a forma como os mentores do núcleo se colocaram neste processo de formação dos residentes, como seres inconclusos (FREIRE, 1996).

Ao analisar o desenvolvimento pessoal do meu processo de formação, ainda que diante de diversas agruras, é possível ponderar um crescimento e reconhecimento exponencial do que é ser professora, o que de fato é possível oferecer como troca em um ambiente escolar, seja ele online ou presencial. A experiência não parte somente do processo de transposição que as preceptoras e orientadoras realizam, de uma gama de conteúdos importantes na formação de um docente, mas também do reconhecimento das mesmas como agente formadora e indivíduo em constante processo de aprendizagem, o que permite um ambiente sem saberes hierarquizados, tornando mais natural a troca (Ruth).

As narrativas de José e Leila fazem referências aos encontros realizados para estreitar os laços entre os professores orientadores do PRP/UFPel e preceptores das escolas-campo. A de Leila evoca na sua escrita a importância da escuta atenta do preceptor-mentor como fonte promotora de uma prática pedagógica sustentada no afeto e no acolhimento. Percebe-se que a residente reflete sobre profissionalismo e afetividade nas relações desenvolvidas a partir do encontro com o preceptor. A mensagem que sua escrita busca revelar é a de que é possível conduzir o processo de ensino e aprendizagem sem esquecer da dimensão emocional constitutiva do ser humano.

De modo geral, os residentes-heróis expressam a importância da aproximação com a preceptora-mentora, pondo o destaque no apoio emocional recebido para lidar com os receios, a considerar a intensidade das mensagens trocadas entre os residentes, nos grupos de *WhatsApp* que, foram muitas a medida em que se aproximava o momento da regência pedagógica. A ansiedade e o medo diante da tarefa de assumir o processo de ensino e aprendizagem deve-se a processos de autojulgamento a respeito das capacidades tanto de organizar como desenvolver a regência de classe. Em se tratando da formação inicial de professores, a partir de minhas experiências no acompanhamento de bolsistas do Pibid e de estudantes em disciplinas de Práticas de Ensino, as crenças de autoeficácia dos estudantes são abaladas ao se aproximar o momento de regência. Com os residentes-heróis isso não foi diferente, uma vez que estavam se aproximando do componente de estágio curricular supervisionado II, momento de realizarem as aulas práticas. Isto ficou evidente durante o compartilhamento de sentimentos e emoções manifestados

nas reuniões ampliadas realizadas do núcleo e nas mensagens trocadas entre os residentes em seus respectivos grupos de *WhatsApp*.

Cena 5.4.3 – Travessia do Primeiro Limiar

A travessia do primeiro limiar dos residentes-hérois ocorreu no momento em que aceitaram sair do mundo comum para ingressar no mundo especial da residência pedagógica, em especial, na comunidade aprendente da residência pedagógica. Para auxiliar a clarear o entendimento do que considero na jornada dos residentes-heróis a recorro a uma das metáforas utilizadas por Vogler (2015, p. 190), assim “O Primeiro Limiar é o momento em que as rodas do trem de pouso saem do chão e o avião começa a voar. Se nunca se viajou de avião antes, pode levar um tempo para se ajustar no ar”. Nesse sentido, a metáfora do avião representa o estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais se prepara para o seu primeiro voo, posto que o PRP passou a fazer parte do IFISP, em 2020. Assim, o chamado à aventura significa embarcar para uma viagem ainda não realizada, portanto, desconhecida por todos, estudantes e professoras orientadora da instituição de formação de origem. Logo, te convido a conhecer, por meio dos relatos dos residente-heróis o que dizem, e o que eu digo sobre o que eles dizem. Os motivos que conduziram a viagem já foram expostos, agora nos resta a saber sobre as experiências experimentadas. Neste momento da jornada, a travessia do primeiro limiar aproxima-se do entendimento da fase de execução/realização, do processo cíclico da autorregulação da aprendizagem, em que o estudante se coloca em movimento de execução, o que exige demonstrar sua capacidade de autocontrole e auto-observação de seu desempenho em relação aos objetivos definidos (ZIMMERMAN, 2013). Por autocontrole entende-se a adoção de estratégias adotadas para manter o controle das dimensões cognitivo, motivacional, comportamental, ambiental, social e de tempo. As estratégias evidenciadas pelo autor (ide, 2009, 2013) remetem a esforços de manutenção do foco na tarefa, que pode ser por meio de uma variedade de ações, tais como autoinstruções, gerenciamento do tempo, estruturação do ambiente, busca de ajuda, realce de interesse. A auto-observação entendido como processo de acompanhamento das ações empreendidas na realização da tarefa, é responsável por fornecer feedbacks intrínsecos os quais auxiliam o estudante a percepção de suas

potencialidades e fragilidades, esta última proporciona a consciência de acerto ou escolhas de estratégias equivocadas.

Assim, semelhantes ao avião da metáfora, os residentes carregados de suas experiências de vida e de conhecimentos teóricos e metodológicos da área deram início aos procedimentos de taxiamento ao atenderem o chamado do Programa de Residência Pedagógica. Durante o voo foram acompanhados por mentores, em processo de revezamento, oram foram co-pilotos, oras pilotos durante a viagem. Para compreender os momentos dessa viagem, trago alguns excertos relando o percurso da viagem.

É sobre os momentos dessa viagem que iniciam os primeiros procedimentos de taxiamento auxiliados por professor-preceptor-mentor, em ensaios para a regência em atividades de planejamento de aula e no módulo III, abastecidos os residentes-heróis iniciam o seu voo de regência de classe, iniciam o seu processo de decolagem. Uma viagem que assumem a condição de pilotos da classe, auxiliados pela figura de um co-piloto, nessa viagem, momentos de tranquilidade outros de turbulências, mas que ao fim e ao cabo, conseguem finalizar a viagem. Desse modo, a travessia do limiar traz um pouco do relato dos residentes-heróis sobre essa viagem, como sentimentos e percepções da decolagem, a paisagem durante o voo e pôr fim a sua aterrissagem.

Estados emocionais e fisiológicos, como medo, angústia, ansiedade, estresse, felicidade, satisfação, cansaço perante as atividades impactam de forma positiva como negativa o processo motivacional do estudante., além do que, sob essas condições, o processo de automonitoramento e autocontrole impactados ficam abalados comprometendo as crenças automotivacionais.

O que pode ser visualizado no depoimento de Fernanda em sua carta motivacional é que reconhece que desafios são constantes e que o programa é um desses que deseja vivenciar. Entretanto, durante a sua travessia a dimensão emocional apareceu de forma bem evidente, demonstrando uma condição de cansaço psicofisiológico., decorrentes do tempo, volume e variação de tarefas a serem realizadas. Percebe-se em seu relato questões que são recorrentes no ambiente acadêmico, o gerenciamento do tempo, assim como o volume de leituras, diante de um contexto novo que exigiu a adaptações, na forma de lidar com um ambiente virtual e relações virtuais. Seu relato sintetiza um pouco dos sentimentos de grande parte

dos residentes e dos estudantes que experienciaram o ensino remoto. Porém, silencia quanto a forma como procede para organizar o monitoramento do seu tempo diário ou semanal.

reuniões semanais com muitas horas para este formato remoto, e mais de uma temática por encontro, tornou o processo bem desgastante para a saúde física e mental, pois o compromisso de estar presente e absorvendo as temáticas se tornava cada dia mais maçante. Essa necessidade de estar sempre estudando e produzindo, trouxe uma ansiedade não-sadia para a realidade dos residentes, pois a impressão que se tinha era de que deveríamos manter um certo nível de atuação, ignorando os fatores que acarretaram nesta crise sanitária, econômica e social que estamos vivendo há mais de um ano em nosso país. Naturalmente, se adaptar ao novo é um processo complicado, mas devido à pandemia, não mudamos apenas a forma como nos relacionamos, mas a forma como estudamos, gerenciamos nossas rotinas e lidamos com nossas emoções.(relatório de experiências).

De outra parte, Tônia, afirma que, conseguimos aprender a como trabalhar em sala de aula, principalmente em momentos tão difíceis como os que temos passado, enfrentar uma sala virtual não é algo fácil (Tônia, relato do 1º módulo).

As provações evidenciadas são relacionadas ao ambiente de aprendizagem online. Devido ao contexto da pandemia, o ensino remoto levou para um ambiente **operacional** desconhecido, o que, de certo modo, está entre as dimensões mais recorrentes apontadas nos relatórios dos residentes, como desafio que foi sendo enfrentado, mas promotor de aprendizagens quanto ao uso de ferramentas, como esse trecho de Tônia.

Essa situação fica evidenciada em diversas narrativas, com destaque para as que seguem:

Penso que temos poucos encontros (apenas uma aula por semana) e esse é um empecilho para que a continuidade do aprendizado seja efetiva, pois além da pouca participação efetiva, nem sempre o aluno ou aluna presentes em uma aula assistiu a anterior, embora sempre haja uma rápida revisão da aula dada e questionamentos sobre o entendimento e dúvidas que possam ser elucidadas. Essa estratégia nem sempre tem o retorno esperado. Poucos são os alunos que questionam algo que não tenham entendido (Marco, relatório reflexivo II).

No entanto, nem tudo é negativo, ao contrário, o negativo aparece como caminho para mudanças em diversas narrativas que exemplifico com a que segue:

Por fim, destaco a experiência de formulação de provas. As particularidades do ensino remoto quanto aos métodos de avaliação que me possibilitaram repensar sobre a utilização da tecnologia em favor de uma avaliação processual de qualidade. Comparando as interações nas atividades e as dissertações nas provas as primeiras eram muito mais espontâneas do que as segundas. Mesmo os avisos repetitivos sobre a proibição de plágios com a anulação das questões como consequência das respostas copiadas da internet eram frequentes. Acredito que a persistência na prática seja pela naturalização do resultado da prova como o objetivo e referência da aprendizagem, mesmo que isso signifique não ter aprendido de fato. Vejo, portanto, que essa é uma das questões que deve ser trabalhada futuramente na minha formação e no exercício da profissão. (Leila, memorial de formação, módulo III)

Cena 5.4.5 – Éxitos durante as provações

As provações evidenciadas são relacionadas ao ambiente de aprendizagem online. Devido ao contexto da pandemia, o ensino remoto levou para um ambiente **operacional** desconhecido, o que, de certo modo, está entre as dimensões mais recorrentes apontadas nos relatórios dos residentes, como desafio que foi sendo enfrentado, mas promotor de aprendizagens quanto ao uso de ferramentas, como esse trecho de Tônia

Conseguimos aprender a como trabalhar em sala de aula, principalmente em momentos tão difíceis como os que temos passado, enfrentar uma sala virtual não é algo fácil (Tônia, relato do 1º módulo).

Provação difícil ou traumática, situação evidenciada em diversas narrativas, com destaque para as que seguem:

Penso que temos poucos encontros (apenas uma aula por semana) e esse é um empecilho para que a continuidade do aprendizado seja efetiva, pois além da pouca participação efetiva, nem sempre o aluno ou aluna presentes em uma aula assistiu a anterior, embora sempre haja uma rápida revisão da aula dada e questionamentos sobre o entendimento e dúvidas que possam ser elucidadas. Essa estratégia nem sempre tem o retorno esperado. Poucos são os alunos que questionam algo que não tenham entendido (Marco, memorial de formação II).

No entanto, nem tudo é negativo, ao contrário, o negativo aparece como caminho para mudanças em diversas narrativas que exemplifico com a que segue:

Por fim, destaco a experiência de formulação de provas. As particularidades do ensino remoto quanto aos métodos de avaliação que me possibilitaram repensar sobre a utilização da tecnologia em favor de uma avaliação processual de qualidade. Comparando as interações nas atividades e as dissertações nas provas as primeiras eram muito mais espontâneas do que as segundas. Mesmo os avisos repetitivos sobre a proibição de plágios com a anulação das questões como consequência das respostas copiadas da internet eram frequentes. Acredito que a persistência na prática seja pela naturalização do resultado da prova como o objetivo e referência da aprendizagem, mesmo que isso signifique não ter aprendido de fato. Vejo, portanto, que essa é uma das questões que deve ser trabalhada futuramente na minha formação e no exercício da profissão. (Leila, memorial de formação, módulo III)

O cruzamento do primeiro limiar se refere ao grande desafio enfrentado pelos personagens ao assumir a responsabilidade pela regência de classe na condição de professor. Logo, os residentes-heróis evocaram em relatos de percurso de formação combates travados contra inimigos internos e externos. Por vezes perpassaram confrontamentos realizados de forma solitária, em outros momentos declararam a adoção de estratégias segundo o levantamento realizado por Zimmerman e Martinez-Pons (1988), assim as estratégias evidenciadas reportam a procura de ajuda de fontes como busca de textos, músicas, fotografias, imagens, filmes, que muito movimentaram e alimentaram os grupos de *whatsapp* e a de assistência social, consubstanciada no auxílio de colega e preceptor da comunidade aprendente da residência pedagógica do Núcleo de Filosofia e Sociologia .

Cena 5.4.6 – O Retorno de si, para si mesmo

Ao fim e ao cabo, o herói ao completar o ciclo de sua jornada desenvolve autorreflexão sobre a sua caminhada. Esse processo não teria sentido algum se ele não revelasse as experiências incorporadas a sua bagagem de formação. Desse modo, que aprendizagens representam o “elixir”, enquanto conhecimentos que serão úteis para o seu futuro profissional? O elixir significa algo que o herói obtém durante a aventura na jornada e que vai auxiliar na solução ou amenizar o problema que o conduziu a atender ao chamado (VOGLER, 2015, p.290):

[...] o elixir talvez seja uma substância ou remédio verdadeiro trazido de volta para salvar uma comunidade ameaçada [...] pode ser [...] qualquer uma das coisas que leva a pessoa a empreender uma aventura: dinheiro, fama, poder, amor, paz, felicidade, sucesso, saúde, conhecimento ou uma boa história para contar. Também pode ser um remédio que cura todas as doenças, uma substância mágica que restaura a vida.

Nesse sentido, a questão é, qual foi o elixir trazido pelos residentes-heróis que se aventuraram na jornada da comunidade aprendente do PRP?

Heróis podem descobrir que sobreviver aos desafios da vida e da profissão perpassa pelo aguçar das percepções dando origem a novos conhecimentos ao qual será metaforicamente empunhado como a espada empunhada por alguns heróis da mitologia para vencer os inimigos de sua jornada.

O enfoque de dois excertos trazidos, o de Marco e Bibi é um balanço da aventura do ser professor, ambos o fazem por meio de percepções sobre experiências como processo vivenciado no transcorrer do percurso de formação no PRP. Para Marco o docente se (trans)forma ao longo do caminho percorrido, portanto, não há fórmulas prontas e infalíveis, isto porque, de acordo com Bibi neste processo contínuo novos elementos serão agregados à fórmula do ser/estar professor. Tanto Bibi como Marco trazem em suas narrativas a concepção de ser inacabado/inconcluso, de Freire (1996), em processo de vir a ser:

A docência é um longo, permanente e interminável caminho a ser percorrido, sem dúvida, mas a cada passo dado o desejo de prosseguir se torna maior. (Marco, memorial de formação do módulo III).

É imensurável o quanto essa experiência agregou **novos conhecimentos e trouxe novas preocupações**, já que a realidade mostra que nem sempre estamos preparados para as adversidades que podem surgir no desenvolvimento das aulas e de toda a formação que a regência exige. (Bibi, relato de formação)

Antes de responder à questão proposta é preciso lembrar que Bibi foi levada a atender o chamado do PRP em virtude do seguinte objetivo de aprendizagem “melhorar a capacidade de domínio de classe”. Acreditava que as atividades de preparo e execução de aula a deixaria preparada para lidar com todo e qualquer desafios da docência. Entretanto, ao incorporar processos de autorreflexão sobre a sua jornada de formação, especialmente sobre a fase de execução da regência de classe, compreendeu que o conhecimento mais importante que adquiriu foi a consciência que não se nasce professor, são as vivências experienciadas nas relações, em diferentes espaços-tempos de formação, quer em instituições formais, quer não-formais que vão nos construindo como professores. Parece que essa

certeza sobre a incerteza tanto para pensar a vida como a profissão traduz oelixir tanto de Bibi como de Marco

Igualmente, nas palavras de Leila:

Não é exagero dizer que o Programa Residência Pedagógica – UFPEL (Edital 2020 – 2022) mudou a minha vida. Dos ganhos profissionais e acadêmicos visíveis, o que fica, em verdade, são as marcas em uma aula de apenas 50 minutos; da tristeza e angústia nas correções à emoção em receber mensagens agradecendo pelas poucas aulas e comunicando a aprovação no vestibular. Essas e outras experiências jamais seriam vividas e sofridas em um estágio obrigatório. Sinto-me mais forte, mais decidida e mais preparada para a docência na realidade brasileira, em especial no ensino público. E é justamente nisso em que reside a importância dos programas de formação, afinal, seria cômico se isso estivesse atrelado ao valor irrisório da bolsa (memorial de formação, módulo III).

O extrato da narrativa de Leila, sugere alguns elementos para dialogar sobre as experiências auto(hetero)biográficas sob o prisma dos processos da ARA, o primeiro, colocado de forma implícita, faz críticas ao reduzido espaço da disciplina de Sociologia no ensino médio, “*Dos ganhos profissionais e acadêmicos visíveis, o que fica, em verdade, são as marcas em uma aula de apenas 50 minutos [...]*”. A reduzida carga horária da disciplina é um dos grandes descontentamentos dos licenciados do curso de Ciências Sociais, sendo pauta de debates acalorados por ocasião da leitura da BNCC, no I módulo de formação do PRP. Sua fala se associa ao que foi explicitado no segundo ato, ao tratar das reformas da BNCC para o ensino médio, aprovadas em 2019, visto que as novas diretrizes para a formação dos alunos da educação básica, mais uma vez, desferiram ataques a disciplina de Sociologia escolar, ao reduzir um espaço conquistado em 2008. Outro ponto presente nesse processo de autorreflexão sobre a tarefa do exercício da docência, reporta a ligação entre as dimensões emocionais e motivacionais no momento da avaliação da aprendizagem, “*da tristeza e angústia nas correções à emoção em receber mensagens agradecendo pelas poucas aulas e comunicando a aprovação no vestibular*”. Mesmo diante da tristeza manifestada, em sua narrativa tanto escrita, como oral, está implícita a questão volitiva (vontade/afeto), imbricada na relação com o outro, embasada no princípio da alteridade. Ao refletir sobre o seu percurso, considera que “*Essas e outras experiências jamais seriam vividas e sofridas em um estágio obrigatório. Sinto-me mais forte, mais decidida e mais preparada para a docência na realidade brasileira, em especial no ensino público*”. Entendo que ao final do seu percurso retorna com

conhecimentos experienciais práticos que segundo ela os estágios curriculares supervisionados não dão conta no curso, assim sublinha que “é justamente nisso em que reside a importância dos programas de formação, afinal, seria cômico se isso estivesse atrelado ao valor irrisório da bolsa”. Ao mencionar o baixo valor da bolsa e por todo o seu envolvimento nas atividades do PRP, me faz compreender que seus objetivos estão orientados para a aprendizagem e seu interesse se associa a questão de valores educacionais, posto que, produziu excelentes materiais para as aulas síncronas e assíncronas.

Nesse sentido, considera que a experiência com o ensino remoto proporcionou um novo olhar para as ferramentas tecnológicas, sob o viés não só do ensinar, mas sob o da avaliação da aprendizagem, desde que seja adotada sob a perspectiva de acompanhar o processo e não o produto final. Outro ponto, não menos importante, diz respeito ao papel das emoções, tanto tristezas e alegrias fizeram parte de seu percurso, sobretudo emergiram em seu ser no ato de proceder a avaliação da aprendizagem. Desse modo, parece que seu regresso traz em sua bagagem experiências práticas para pensar em alternativas de instrumentos e procedimentos para avaliar os alunos quando se tornar professora do ensino médio. “Vejo, portanto, que essa é uma das questões que deve ser trabalhada futuramente na minha formação e no exercício da profissão. (*Leila*)”

José ao buscar pelo PRP manifestou em sua carta motivacional que o conduziu a jornada intenções relacionadas a encontrar formas metodológicas para trabalhar com os conhecimentos da Sociologia junto aos alunos das escolas. O que parece por meio de excerto de sua narrativa é que regressa de posse do que procurava no programa.

Escrevo esse relato após o meu período de estágio obrigatório e consigo afirmar mudanças que me permitem entrar hoje na sala de aula com uma maior tranquilidade, sabendo que graças ao PIBID e ao RP percebo nuances que outrora não daria peso e me sinto mais competente para realizar a tarefa de aprender e ensinar dentro da sala de aula, me sentindo mais apto a utilizar diversas formas e ferramentas que promovam uma aula mais dinâmica, mas que não coloque as ferramentas acima dos conteúdos e da organização das aulas. (*José*)

Entretanto, José ao mesmo tempo que leva como experiências metodológicas reconhece que mesmo que auxiliem a enfrentar os desafios de ministrar os conteúdos da Sociologia na Educação Básica, não podem ser colocadas como foco do processo.

Na mesma linha, Marco

[...]eu pude aprender mais sobre a realidade da docência. Os estudos mais teóricos me auxiliaram a aprofundar meu conhecimento sobre a profissão do professor para além do que eu tinha aprendido nas cadeiras da faculdade. As experiências em sala de aula promoveram uma melhor compreensão sobre a dinâmica deste espaço, mesmo sendo no modo remoto.

Nesse querer aprender sobre as realidades de diferentes culturas parece ter atingido seus objetivos, ampliando seu conhecimento sobre as relações no ambiente escolar, o ser professor em novos espaços de formação.

Para Fernanda somente as “experiências e estudos realizados no decorrer da graduação, não apresentam o exercício do empirismo em uma escola”, nesse sentido retorna com a certeza que a experiência valeu a pena e destaca:

[...] que a força da educação vem dos professores que não desistem da profissão por sentir que a responsabilidade de levar esperança de dias melhores está em suas mãos. Aqui, também pretendo enfatizar que as novas formas de ensino e aprendizagem não tem apenas momentos prósperos e de pleno funcionamento, já que questões de acessibilidade, inclusão digital, saúde física e mental estão diretamente ligadas à execução positiva ou não do planejamento (Fernanda, relatório de experiência)

Percebe-se processos de tomada de consciência sobre o papel do professor e as qualidades que ela deve desenvolver, o que vai levar para a vida profissional.

Ruth ao finalizar a jornada tem a consciência da condição de desvalorização da disciplina de Sociologia no contexto da Educação Básica:

a formação atípica da Sociologia no ambiente escolar, na qual a mesma é retirada e reconsiderada ao longo dos anos de formação da população brasileira demonstram mais do que nunca a importância da formação de professores conscientes das dificuldades do processo do ser e do fazer professor, especificamente professores de sociologia que lutam para além dos processos típicos de formação, também lutam pela permanência da disciplina dentro das escolas brasileiras.

Portanto conclui a jornada com a certeza de que são grandes os desafios a serem enfrentados, o seu elixir reside na consciência de que deve se preparar para as batalhas em torno da luta pela legitimidade da disciplina.

Ao narrar seus sentimentos sobre o percurso, Tônia confessou que houve certo:

desânimo com relação ao programa, não somente pela falta de apoio por parte do Estado aos processos formativos da universidade, que praticamente todos os anos sofre corte de bilhões de reais, mas também a frustração com relação aos responsáveis pelo núcleo, que assim como nós sabem as dificuldades do processo educativo e sofrem com a falta de reconhecimento. A bolsa de R\$400,00 infelizmente não corresponde a todo trabalho realizado, ao exigido e aos trabalhos de sucesso que são entregues, no entanto, na vida de um universitário que desempenha tais atividades e que por muitas vezes pela quantidade de trabalho exigido não consegue outra fonte de renda, faz falta quantia tão baixa.

Finaliza a jornada desiludida, demonstrando pouca motivação em relação a formação, entretanto, manteve-se na jornada em virtude de seus objetivos com relação a valores que pretende defender a partir dos conhecimentos teóricos e da realidade experimentada.

EPÍLOGO - A narrativa no tear: possibilidades de novos enredos

Cerrando as cortinas

Ao cerrar as cortinas, desejo assinalar que a compreensão a que cheguei durante o processo de pesquisa pode ser organizada segundo três dimensões: a socioeducacional que encena a formação de professores em especial no campo da Sociologia, a narrativa auto(hetero)biográfica dos residentes-heróis e a narrativa auto(hetero)biográfica da pesquisadora mediante diálogo articulador entre o (auto)biográfico e a aprendizagem autorregulada.

Dimensão socioeducacional

Da escuta atenta das narrativas auto(hetero)biográficas construídas por residentes da comunidade aprendente do núcleo de Filosofia e Sociologia, emergiu a dimensão socioeducacional ligada ao contexto da disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica. A condição da disciplina no currículo escolar se fez presente nos relatos dos residentes-heróis, sobretudo por ocasião da etapa da jornada de formação, do terceiro módulo, o de regência de classe. Nas narrativas desses personagens tem-se a presença de um certo consenso discursivo em torno da desvalorização da disciplina, traduzida no reduzido espaço que tem no currículo do ensino médio. Portanto, investigar processos motivacionais, metacognitivos e comportamentais da autorregulação de estudantes de cursos de licenciatura de Ciências Sociais implica considerar a realidade da disciplina na qual atuarão. Nesse sentido, o diálogo entre os sentidos atribuídos às experiências de formação no Programa de Residência Pedagógica - PRP, Núcleo de Filosofia e Sociologia, inicial no curso de licenciatura em Ciências Sociais, na interface com o processo de institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica, auxilia no entendimento e possibilita a percepção de processos e dimensões da autorregulação da aprendizagem nas escolhas realizadas sobre a docência, o curso de Ciências Sociais e o Programa de Residência Pedagógica. As análises das fontes narrativas

utilizadas nesta pesquisa permitiram compreender que o processo de construção de identidade dos futuros professores de Sociologia, estudantes em residência pedagógica, decorrem não só da formação a qual estão expostos no currículo do curso de Ciências Sociais. O Ensino Superior é apenas uma parte de um todo, quando o assunto é formação, uma vez que os estudantes enquanto sujeitos auto(hetero)biográficos são atravessados por variados contextos, sociais, culturais, políticos e econômicos, portanto, imersos nas complexidades de relações produzidas em seu meio (MORIN, 2005a). Isso fica evidente quando trouxeram os motivos pelos quais foram levados ao Ensino Superior, quais sejam: influências da família, professores da Educação Básica ou interesses cujo foco reside em melhorar competências pessoais para evitar julgamentos negativos de parte de integrantes de seu grupo social. Notadamente, no decorrer do processo de compartilhamento de experiências narradas ou de produção de escritas reflexivas sobre o ser professor de Sociologia, percebe-se o quanto o processo intermitente de institucionalização da disciplina na Educação Básica os afeta motivacionalmente e emocionalmente em seu percurso de formação. Nesse sentido, compreender mediante narrativas auto(hetero)biográficas a complexidade dos processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais de estudantes residentes de Ciências Sociais, as inter-relações entre a formação inicial e o contexto da disciplina na Educação Básica é condição fundamental para pensar processos autorregulatórios de seu percurso de formação uma vez que ultrapassam o ambiente da sala de aula. São muitos os fios no tear da história da disciplina conectados à forma como os estudantes pensam e agem em sua formação. Portanto, sentidos e significados do ser professor da disciplina de Sociologia têm implicações ligadas às ressonâncias no processo de institucionalização da disciplina no contexto do sistema de ensino brasileiro que afeta a identidade narrativa dos futuros professores, conforme percebido em narrativas do quinto ato.

A narrativa auto(hetero)biográfica dos residentes-heróis

Em relação ao residentes-heróis em formação no Programa de Residência Pedagógica as narrativas auto(hetero)biográficas trazem elementos que indicam

lacunas na formação inicial dos residentes; as análises sobre os relatórios de experiências formativas demonstram que estamos formando futuros professores com lacunas, aqui me refiro à dificuldade de refletirem sobre a própria prática. A considerar pelo teor da escrita das cartas, que não apresentaram em sua redação aspectos da trajetória de formação de forma explícita a partir de embasamento sobre as lacunas de sua formação no curso, ficou evidente que os processos metacognitivos que proporcionam o autoconhecimento de si necessitam ser trabalhados na formação inicial do curso de Ciências Sociais. Quanto aos conhecimentos adquiridos no curso, os relatos reflexivos permitem inferir que, de modo geral, os residentes-heróis estão em busca de experiências práticas no contexto no qual estão se preparando para atuar profissionalmente. Não há, de forma direta, registros que façam referência a conteúdos teóricos específicos da área. As reflexões sobre o curso estão focadas na necessidade e importância de espaços de aprendizagem que propiciem contato direto com a realidade escolar. Em relação à busca pelo PRP os residentes relataram motivos quase sempre focados na ampliação dos procedimentos metodológicos e no contato com novos recursos materiais de ensino. Devido ao contexto do ensino remoto, evidenciou-se uma sede por aprendizagem que possibilitasse a transposição dos conteúdos da disciplina de Sociologia, uma vez que reconhecem a dificuldade da disciplina no Ensino Médio e o pouco interesse dos jovens pelas aulas. Essa situação abalou as dimensões motivacionais e emocionais de nossos heróis. Entretanto, essa dimensão foi mantida em virtude da participação do preceptor-mentor, cuja atitude solícita funcionou como andaimes das dimensões cognitivas, motivacional e emocional, responsáveis por mantê-los na jornada, bem como destacaram o quanto o contato direto com os mentores foi importante para o crescimento de cada um. Nesse sentido, entendo que a figura do professor-mentor no curso de Licenciatura em Ciências Sociais pode ser entendida como sendo uma prática incontornável para auxiliar os acadêmicos na jornada de formação, em curso de graduação. As dimensões motivacionais e emocionais tão fortes nas narrativas auto(hetero)biográficas também têm forte influência do contexto político e social vivenciado no momento em que as narrativas foram produzidas. Situação, essa, que atingiu a todos, especialmente aos alunos de escolas públicas da rede municipal de ensino de Pelotas, em razão de dificuldades de acesso à internet, por não terem

computadores ou celular compatíveis para acompanhar as aulas mediante as plataformas. O trabalho com as narrativas auto(hetero)biográficas, no módulo II, em partilha nas reuniões do núcleo, motivou os residentes-heróis, pois, foram momentos de reconhecimento de si na história do outro; identificaram -se ao narrar motivações que os conduziram ao curso, ao compartilharem a experiência docente por ocasião do desenvolvimento das aulas práticas, ao relatarem os receios, o estresse e as incertezas quanto ao futuro profissional diante das reformas da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018, que diminuiu o espaço da Sociologia nos currículos escolares. Por outro lado, empenharam-se em várias atividades nas escolas-parceiras o que contribuiu para não deixar curso e as crenças de autoeficácia caírem, pois, ao fim e ao cabo, por ocasião do PAVE e ENEM, alguns relatos de alegria quando são lembrados pelos estudantes do ensino médio, conforme relato de Leila. Entendo que a motivação relativamente ao curso e mais especificamente à residência fica claramente percebida mediante a riqueza dos projetos e da sensação de poderem “fazer a diferença tendo retorno dos alunos escola”.

A narrativa auto(hetero)biográfica da pesquisadora

No primeiro ato que inaugurou esta tese, intitulado “Experiências Existenciais: do vivido ao narrado”, procurei por meio de exercício reflexivo auto(hetero)biográfico narrar experiências de minha jornada de formação, evidenciando meu encontro com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, com o doutorado em Educação, com as narrativas de formação e com a autorregulação da aprendizagem. Entretanto, trata-se de narrativa (re)inventada e inconclusa, isto porque, conforme assevera Delory-Momberger (2014, p. 316), “[...] a narrativa de vida nunca é definitiva, ‘uma vez por todas’, ela se reconstrói a cada enunciação e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia”. Iluminada por este entendimento, neste momento em que a pesquisa se encaminha para o último ato, ao proceder o fechar das cortinas retomo a trama no tear, mediante exercício narrativo auto(hetero)biográfico. Busco no entrelaço das experiências de minha jornada conjugada a dos residentes-heróis (re)configurar os sentidos sobre o vivido na comunidade aprendente da residência pedagógica.

Hoje, consigo descrever e (re)significar o que vivi/vivemos na comunidade aprendente do Núcleo de Filosofia e Sociologia durante dezoito meses em que mantivemos contato em processos (auto)formativos mediante diferentes módulos - I, II e III - em trilhas de formação. Percebo que vivenciamos momentos de encontro de si, para si e para o outro, em alteridade, construindo uma identidade narrativa conforme entende Ricoeur (1913), no processo como um todo, mas sobretudo em atividades com narrativas auto(hetero)biográficas de formação, no final do segundo módulo do Residência Pedagógica. Nesse especial e significativo tempoespaço, compartilhamos nossas memórias, abrimos e reviramos o baú de nossas recordações-referências (JOSSO, 2002), auxiliados por estratégias de estimulação da recordação, tais como, imagens da internet, fotografias do acervo pessoal, documentos oficiais, histórico escolar, matérias em jornais e lista de passageiros de viagem de navio, são alguns dos elementos utilizados para o narrar nossa história. Nesse tempoespaço, compartilhamos desejos, desafios, falamos sobre a vida passada, presente e projetos futuros. Desse modo, impregnada de registros narrativos escritos e orais de um percurso pessoal e acadêmico, percebi residentes cansados de si, muito provavelmente agravado pelos atravessamentos do contexto de pandemia da Covid-19, mas, ao mesmo tempo, ávidos por projetos de si. Considerando a oficina trabalhada com narrativas de formação, no tempoespaço do Programa Residência Pedagógica, este representa importante passo para o auto(hetero)conhecimento da pesquisadora em relação a si, ao grupo de residentes-heróis da jornada do PRP e desta pesquisa.

Procuro construir, neste momento, o que considero ser um processo de (in)conclusão da jornada da pesquisa e da pesquisadora, o narrar de minha jornada, na articulação com a jornada dos residentes-heróis da comunidade aprendente do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo de Filosofia e Sociologia.

Pensar a formação, nesta investigação em que processos autorregulatórios da aprendizagem foram sendo compreendidos, considerando as experiências auto(hetero)biográficas de formação de cada estudante residente, descortinadas por meio de carta de intencionalidade, relatórios reflexivos, narrativas de formação e anotações de campo em comunidade de aprendizagem do PRP/Núcleo de Filosofia e Sociologia, oportunizou aos participantes envolvidos, entre os quais me incluo,

compreensões dos próprios processos formativos. A escolha e a ousadia pela adoção de narrativas auto(hetero)biográficas ancoradas na metodologia de análise da compreensão cênica aliada à hermenêutica ricoeuriana para adentrar no campo da autorregulação da aprendizagem foi uma tentativa de promover possibilidades de novos olhares para os estudos voltados à formação inicial de professores, em cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. Tentativa, essa, que, inclusive, coloquei a mim mesma para repensar meus processos de autorregulação no decorrer de minha jornada de formação, de meu processo identitário.

O Chamado pode surgir sob várias formas, mediante a leitura de um livro, o assistir de um filme, a chegada de um *e-mail*, o lançamento de um edital; são tantas as formas externas responsáveis por fazer ecoar em nosso interior reflexões e percepções associadas à ideia de mudança, seja pessoal ou profissional. Como a maioria dos residentes-heróis desta pesquisa, a pesquisadora atendeu ao seu chamado interno, motivada por desejos semelhantes aos dos alunos-heróis, o de ampliar e qualificar conhecimentos que possam produzir modificações na prática pedagógica junto aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Os ditos em narrativas auto(hetero)biográficas de formação e o tempo em que estivemos comprometidos com os processos formativos, dos módulos I, II e III, do Programa Residência Pedagógica, me fizeram perceber sujeitos mobilizados pelas mesmas crenças auto motivacionais que me fizeram atender o chamado à aventura de buscar (auto)conhecimento por meio da presente pesquisa.

Essa percepção afetou-me em termos pessoais e profissionais, isto porque as mudanças e melhorias na qualidade da educação, tão esperadas, perpassam por considerar as demandas postas, no caso um olhar mais sensível e compreensível ao outro, à sua trajetória de vida, às suas realizações. Contudo, é no outro que vejo o reflexo de mim, do que posso repensar, refletir, modificar, aprender e melhorar como ser humano.

Depois de ter sobrevivido aos desafios do contexto de pandemia Covid-19, de quatro anos de um governo que frequentemente atacou a Ciência, os professores, a área das Ciências Humanas, dos desafios de um novo programa de formação que se fez totalmente de forma remota, dos sentimentos e emoções que afloram diante do distanciamento social, necessário, mas que produziu sentimentos e emoções de

solidão, ansiedade e das perdas de pessoas queridas durante a jornada, penso que me (re)inventei como pessoa e docente.

Bem como os alunos residentes, regresso ao curso de Ciências Sociais, agora de posse do elixir, elemento especial, simbolizando conhecimentos e experiências a partir do entrelaçamento das narrativas auto(hetero)biográficas de formação e a autorregulação da aprendizagem, pretendendo utilizá-los na formação dos licenciandos do Curso de Ciências Sociais.

Acendendo as luzes

Chegado ao fim do enredo, urge não só perspectivar caminhos futuros como também ponderar sobre perspectivas que poderão contribuir para pensar em novas arquiteturas e significados de currículos de formação inicial de professores, mais voltados à promoção de estudantes mais autorregulados em seu percurso de formação.

Quanto ao curso/currículo, sem dúvida cabe repensar a formação inicial promovendo o debate em torno da construção de novas arquiteturas disciplinares e em relações pedagógicas focadas mais na promoção do protagonismo dos estudantes, valorizando as subjetividades e experiências de vida individuais que se completem no coletivo. A aspiração é a de contribuir para uma reflexão sobre a necessidade de (auto)formação dos estudantes, diante das incertezas de um mundo complexo que frequentemente vê a democracia e os direitos humanos fundamentais sendo atacados, inclusive no interior das escolas. Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica, sob o veio das narrativas auto(hetero)biográficas de formação se apresenta potente para mobilizar e movimentar nos estudantes exercícios de autoconhecimento. O ato de narrar reflexivamente a própria história de vida e/ou de formação visa promover conscientização de si, do mundo em estudantes no momento em que narram a si mesmo e ao outro na relação de compartilhamento estabelecida por meio da linguagem escrita e/ou oral.

Entendo que a narrativa de formação auto(hetero)biográfica sob a metodologia de análise por meio da compreensão cênica e da hermenêutica contribui no sentido de avançar na compreensão das possibilidades de tratamento de análise dos

processos de autorregulação da aprendizagem de estudantes em diferentes níveis de ensino.

Por fim, a questão: existe um lugar para as narrativas de formação e a autorregulação nos currículos dos cursos de graduação? Para responde-la é necessário refletir sobre o não lugar dessas dimensões na formação inicial e os males que esta situação produz. Estados emocionais, como medo, ansiedade, timidez, entre outros, que apareceram neste estudo, são fortes inimigos do processo de aprendizagem e necessitam de atenção das instituições de ensino e dos profissionais da academia. Logo, cuidar das emoções no ambiente de formação acadêmica requer propor espaços de discussão sobre essa questão. Incentivar o diálogo sobre o tema precisa ser uma prática a ser estimulada. Para tanto, concorrem forte e especialmente as narrativas de vida e formação, de modo especial as que se dão em alteridade como as auto(hetero)biográficas que auxiliam na compreensão do valor do compartilhamento de experiências e vivências entre residentes e formadores e a necessidade de os participantes construírem-se autorregulados em suas emoções, tanto na vida pessoal como na vida acadêmica. Aprender a regular emoções auxilia estrategicamente na regulação da aprendizagem em outras dimensões também importantes.

Trazendo à colação as frases finais do parágrafo anterior entendo que a tese que se estrai deste estudo pode ser expressa da seguinte forma:

o trabalho pedagógico pautado em narrativas de vida e formação, de modo especial as que se dão em alteridade como as auto(hetero)biográficas compartilhadas mediante experiências e vivências entre residentes e formadores e a necessidade de os participantes construírem-se autorregulados em suas emoções, tanto na vida pessoal como na vida acadêmica, institui mudança substancial e paradigmática na formação inicial de professores. .

Retornando à epígrafe que iniciou este epílogo, relembro Marie-Christine Josso, que recentemente nos deixou, não sem nos deixar ensinamentos incontornáveis não só no que se refere à pesquisa-formação, mas, igualmente, para a construção do conhecimento e *invenção* de si, certamente vital para a formação de pessoas, estudantes e profissionais autorregulados para aprender, para ensinar, para viver. *Caminhar para si* é um projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos,

fazemos, valorizamos e desejamos na relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Ao acender das luzes, penso ter respondido à questão posta para esta pesquisa a qual perquiriu como podem as experiências narrativas auto(hetero)biográficas de formação contribuir para compreender processos de autorregulação da aprendizagem - ARA vivenciados por estudantes-bolsistas em formação inicial, via Programa de Residência Pedagógica-PRP, síntese trazida no momento anterior, ao cerrar as cortinas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente, **Línguas Críticas**, 2023 (no prelo).
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, p. 57-78, coleção: Modos de viver, narrar e guardar. Tomo I.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: VEIGA SIMÃO, Ana M. da.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, Maria H. M. B.. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 153-179
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisar com Professores na Escola: contribuições da pesquisa dialógica para o desenvolvimento de aprendizagens autorreguladas. In: VEIGA SIMÃO, Ana M. V.; FRISON, Lourdes; ABRAHÃO, Maria H. M. B.. **Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas**: epistemologia e práticas. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. P. 113-154.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes. Narrativas (Auto)Biográficas de Formação e o Entrelaçamento com a Autorregulação da Aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). **(Auto)Biografia e Formação Humana**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 191-216.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes. Narrativas de Autoformação: escritas de si, autorregulação da aprendizagem e reflexividade na prática pedagógica. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.. **Pesquisa (Auto)Biográfica em Rede**. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. P. 141-163.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 2, p. 40-59.

ANDRADE, Carlos Drummond. **100 poemas**: Carlos Drummond de Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ÁVILA, Luciana, FRISON, Lourdes. A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância. **RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia**, v.19, n1, p. 271-286, 2016.

AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Apontamentos preliminares**: a autorregulação da aprendizagem na Teoria Social Sognitiva.pdf. In: Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letral, 2017. p. 182.

BANDURA, A. **Social fundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p.248–287, 1991.

BANDURA. A. Self-efficacy: **The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; Polydoro, S. (Org.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 69-96.

BASSO, Fabiane . Puntel.; ABRAHÃO, Maria H. M. B.. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educação e Realidade**. v.43, n.2, p. 495-512, 2018.

Falta Basso, frison, 2016

BODART, Cristiano; CIGALES, M. P.. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**: RCS, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.; FRISON, Lourde. M. B.; BARREIRO, Cristianny. B. (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)biográfica – Tomo I**, 458p. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 251-287.

BOLÍVAR, Antonio. La identidad profesional Del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BORUCHOVITCH, Evely. Motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n 1, p. 30-38., 2008.

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

BORUCHOVITCH, Evely, SANTOS, A. A. A.. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P. SISTO, F. F. (Orgs.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Votor. 2006. p. 10-20.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAGANÇA, Inês. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena; BRAGANÇA, Inês; ARAÚJO, Mairce. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, p. 79-95, coleção: Modos de viver, narrar e guardar. Tomo I.

BRANDÃO, Carlos R.. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO Júnior, Luiz A.. **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 85-92.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacaoasica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio volume 3: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de aneiro de 1925**. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/decreto/1910-1929/D16782a.tm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 197**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1971/lei-5692-11-agosto-1971>.

[1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 18 agosto, de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Conselho Nacional de Saúde (BR). Resolução n. 466/12 de 12 de dezembro de 2012 – CNS. **Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, DF, 1996.

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais, Fortaleza**, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez., 2017.

BOEKERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation: theory, research, and applications**. San Diego, CA: Academic Press, 2000.

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

BZUNECK, José A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, out./dez. 2018.

CALDERANO, Maria A. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular**. Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral, São Paulo: FCC/CNPq, 2013.

CALDERANO, Maria A. (Org.) **Estágio Curricular: concepções, reflexões e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Cultrix, 1999.

CAPRARA, G. V.; FIDA, R.; VECCHIONE, M.; DEL BOVE, G.; VECCHIO, G. M.; BARBARANELLI, C.; BANDURA, A. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 100, n. 3, p. 525-534, 2008.

CARVALHO, Lejeune M. G.. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. (trad.) Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. Metodologia científica. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CIGALES, Marcelo P. **A sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise dos manuais escolares**. 2019. 313f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

CIGALES, Marcelo. A sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares. 243f. Tese de doutorado em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation: Fondements, méthodes, pratiques**. Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. Paulus; EDUFRN, 2008.

DENZIN, N. K. **The Research Act: a theoretical approach to organizational culture research**. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1989.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: A Sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1975. Originalmente publicado nos **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**, 21-27 de junho de 1954, em São Paulo.

FERRARI, Alfonso T.. **Fundamentos de Sociologia**. São Paulo: McGRAW-HILL, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Lourdes M. B.. Encontro com a docência: narrativas de autoformação que revelam aprendizagens autorregulatórias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. Especial – p. 204-221, 2016.

FRISON, Lourdes M. B.; VEIGA SIMÃO, Ana M.. Abordagem (auto) biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portifólios reflexivos. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011.

FRISON, Lourdes M. B.; VEIGA SIMÃO, Ana M.. Histórias de vida em pesquisa (auto) biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 71-90, 2020.

FRISON, Lourdes M. B.; BASSO, Fabiane P.. Construções Identitárias Reveladas em Trabalhos com Narrativas (Auto)Biográficas (impresso). In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; FRISON, Lourdes M. B.; BARREIRO, Cristhiany B.. (Org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**. Tomo I. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, v. 1, p. 363-392.

FRISON, Lourdes M. B.; MORAES, Marcia A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p.144-158, 2010.

GATTI, BERNADETE; BARRETO, ELBA S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GIGLIO, Adriano. **A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil** – anos 40 e 50. 1999. Dissertação (Mestrado). Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999.

GANDA, Danielle R.; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da educação**, São Paulo , n. 46, p. 71-80, jun. 2018.

GUELFI, Wanirley P.. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-30, 2007.

GUELFI, Wanirley P.. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** 2001 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GUELFI, Wanirley P.. O Movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 E 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, 2007.

HANDFAS, A. . O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-legere* (UFRN) , v. 1, p. 386-400, 2011.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB**. São Paulo nº 74, 2º semestre de 2012, p. 43-59. Publicada em julho de 2014.

IRVINE, Susan., IRVINE, Ian .J. Self-Regulated Learning: Focus on Theory. In: NESTEL, D., REEDY, G., MCKENNA, L., GOUGH, S. (eds) **Clinical Education for the Health Professions**. Springer: Singapore, 2020, p.1-18.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: JOSSO, Marie-Cristine; FRISON, Lourdes.; BARREIRO, Cristhiany. (Orgs.). **A Aventura (Auto)Biográfica Tomo I**. EDIPUCRS, p. 59-90.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Maria F. K.; TORTELLA, Jussara C. B.. Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental. **Roteiro**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 395–418, 2015.

LIEDKE FILHO, Enno D. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, v.7, n. 14. p. 376-437, 2005.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilha**. São Paulo: Cátedra, 1982.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral. Palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.

MARINAS, José M.. Lo inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.;

BRAGANÇA, Inês F. S.; ARAÚJO, Mairce S. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-56.

MARTINS, Adriana C.; GALVÃO DOS SANTOS, Eliane A. A escrita acadêmica na formação inicial de professores: diários de aprendizagem na constituição de si. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 2, p. e30327, 22 abr. 2020.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1996.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.31, n.85, p. 359-382, 2011

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n. 1, p.5-20, abr.2003

MORAES, Amaury César; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: BRASÍLIA. MEC.SEB. Depto. de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2004. p.343-372.

MOREIRA, Marcelle R.; SILVA, Katia R. X. P. da. Autorregulação da aprendizagem e compreensão leitora no Ensino Fundamental. Self-regulated learning and reading comprehension in Elementary School. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. I.], v. 23, n. 3, p. 365–384, 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 8º. ed - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: NESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução por Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005

MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. CONTI outra (online). **Entrevista concedida à Fronteiras do Pensamento**, 2018. Disponível em: <http://www.contioutra.com/edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores/> Acesso em: 18 jun. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (org.). **História e Histórias de Vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

NÓVOA, António.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum: Education**, v. 35, n. 2, p.179-189,2013.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 01-15, 2016.

PANADERO, Ernesto.; ALONSO-TAPIA, Jesús. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicología / Annals of Psychology**, [S.I.], v. 30, n. 2, p. 450-462, apr. 2014.

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

PINTRICH, Paul. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAEATS, Monique; PINTRICH, Paul. R.; ZEIDNER, Moshe. (ed.). **Handbook of Self-Regulation: theory, research, and applications**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 451-502.

PINTRICH, Paul. R. A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, New York, v. 16, n. 4, p. 385-406, 2004.

POLYDORO, Suely A. J. (org.). Promoção a autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre, RS: Editora Letra 1, 2017.

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

RESES, Evaldo da S.. **E com a palavra, os alunos**: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2004.

RUFINI, Sueli. É., BZUNECK, Jose. A. A relação entre motivação e a autorregulação das aprendizagens. **Educação Em Análise**, v.4, n.1, p.69–84, 2019.

SARANDY, Flávio M. S.. O debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: ciência e 310 modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 67-92, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Roberto. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, v. 11, n.40, jan/maio 2005, p.19-31.

SCHUNK, DALE H.. **Learning Theories, an Educational Perspective**. 6th ed.. Boston, MA: Pearson Education Inc, 2012

SILVA, Ilézzi. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**. v. 8, n. 2, p. 403-427, 2007.

SILVA, Ilézzi Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. MEC, Brasília, 2010. (Col. Explorando o Ensino - Sociologia. Cood. Amaury César Moraes).

SOARES, Jefferson da C.. Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942). **Revista Café com Sociologia**, v. 4, n. 3, p. 76-95, 2015.

SOUZA, S. N.; NOGUEIRA, E. G. D.; DE SOUZA, D. B. F.; ROCHA, C. R. C. A tessitura dos ateliês biográficos: olhares entrecruzados. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1050-1068, 26 dez. 2019.

RAMDASS, D. ZIMMERMAN, B. J. Developing self-regulation skills: the important role of homework. **Journal of Advanced Academics**, v. 22, n. 2, p.194-218, 2011.

RICOEUR, Paul. O si-mesmo como um outro. Campinas: Papirus, 1913.

RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción**: Ensayos de hermenéutica II. Carretera Picacho-Ajusco, México: Fondo de Cultura Rconómica, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Papirus, 2013. Tomo I.

RICOEUR. Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Papirus, 1995. Tomo II.

ROMANELLI, Otaiza de O.. **História da educação no Brasil – 19**. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ROSÁRIO, Pedro L; NUNEZ, José C.; PIENDA, Júlio González. **Cartas de Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar no ensino superior.** Coimbra: Edições Almedina, 2006.

SANTAMARINAS, Cristina; MARINAS, José M.I. M. Historias de vida y historia oral. In DELGADO, J. M. e GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Síntesis, 1994.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-Regulation in Education: Retrospect and Prospect. In: SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. (Eds.), **Self-Regulation of Learning and Performance.** Issues and Educational Applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

THOMPSON, Ross A.. Emotion regulation: A theme in search of definition. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v.59, n. 2-3, p.250-283, 1994.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro.** 3. ed. Porto Alegre: L&PM., 1987.

VEIGA SIMÃO, Ana M. **A aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação.** Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

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

VEIGA SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.45, p. 02-20, maio/ago. 2013.

VEIGA SIMÃO, Ana M. ; FRISON, Lourdes M. B.. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, p. 71-90, 2020.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor:** estrutura mítica para escritores. 3^a edição – Alep: São Paulo, 2015.

WOLTERS, C. Regulation of motivation: contextual and social aspects. **Teachers College Record**, v. 113, p. 265-283, 2011.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZIMMERMAN, B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: SCHUNK D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). **Self-regulates learning**. From teaching to Self-Reflective Practice. Hillsdade, NJ: Lawrence Erbaum Associates, 1998.

ZIMMERMAN, Barry J.. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

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

ZIMMERMAN, Barry. Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In: SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry. **Self-regulation of learning and performance**: Issues and educational applications. New York: Routledge, 2009, pp.3-21.

ZIMMERMAN, Barry. Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale (Eds.) **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011, p.49-64

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

ZIMMERMAN, B. J.. Self-regulated Learning: Theories, measures, and Outcomes. In: WRIGHT, J. D. (Ed.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2ed, v.21, Oxford: Elsevier, 2015. p. 541-546.

ZIMMERMAN, B.; MARTINEZ-PONS, Manuel. Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, Barry. J.; MARTINEZ-PONS, Manuel. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n.3, p.284–290, 1988.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, A. R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HAKER, D.J.; KENT, J. D.; GRAESSER, A. C. *Handbook of metacognition in education*, 2009, p. 299-315.

ZIMMERMAN, Barry, SCHUNK, Dale (Eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. Theory, research and Practice. Progress in Cognitive Development Research. New York: Springer-Verlag. 1989, p. 1-26.

ZOLTOWSKI, Ana Paula C., TEIXEIRA, Marco A. P. Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. **Psicologia Em Estudo**, v. 25, e47501, 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

05/08/2022 14:38

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estimado Residente,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa "Autorregulação da aprendizagem de estudantes ancorada na potencialidade das narrativas formativas auto(hetero)biográficas", sob a responsabilidade da pesquisadora doutoranda Vera Lúcia dos Santos Schwarz.

Favor ler com atenção o que segue e, em caso de dúvida, me coloco à disposição para esclarecer as dúvidas sobre o propósito da pesquisa.

Após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso concorde em ser um dos participantes da pesquisa, assinalar ao final deste documento, com cópia encaminhada para o e-mail.

Caso demonstre que não tem interesse em colaborar, desde já, agradeço a atenção dispensada no preenchimento do formulário.

verasschwarz@gmail.com [Alternar conta](#)



*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

Informações sobre os objetivos e metodologia da pesquisa

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo: identificar e compreender os significados atribuídos à aprendizagem por estudantes/futuros professores em estágio curricular supervisionado sob a luz dos pressupostos da autorregulação da aprendizagem em Zimmerman.
2. Durante a execução da pesquisa, poderão ocorrer riscos, existentes em qualquer participação em pesquisa envolvendo seres humanos, sendo eles - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente, conforme as disposições da resolução 466/2012, artigo II.22. No caso dessa investigação, a pesquisadora esclarece que os possíveis riscos previstos podem ser associados ao desconforto que pode emergir ao fornecer dados pessoais. **A pesquisadora deixou claro que para amenizar esses riscos, poderei não responder ou participar de qualquer etapa da pesquisa que possa gerar algum desconforto pessoal ou coletivo, ou podendo me retirar da pesquisa a qualquer momento, caso eu ache conveniente.**
3. Ao participar dessa pesquisa estarei contribuindo para que os resultados produzidos sejam incorporados ao conhecimento científico gerando qualificação da formação dos estudantes em curso de formação inicial de professores para a educação básica. E também, trazer como benefício, possibilitar o desenvolvimento de competências da autorregulação da aprendizagem.
4. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
5. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei resarcido, como poderá ser o caso com material de consumo como folhas, fotocópias, ou passagens de transporte público para minha locomoção até a instituição de ensino seja necessário, e de acordo com a minha necessidade.
6. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
7. Fui informado que os dados coletados através da carta de motivação, dos relatórios e das escritas narrativas de formação serão utilizados, única e exclusivamente, para fins de avaliação e avaliação de formação.



05/06/2022 14:38

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

8. Fui informado que a investigadora responsável pelo estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação.

9. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e uma cópia deste termo será encaminhado para o meu e-mail informado. Além do mais, os dados

resultantes desta pesquisa serão arquivados pela pesquisadora, em dispositivo de memória USB (pen drive) por um período de cinco anos, após serão deletados.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este termo de consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

Pesquisadora Responsável: VERA LÚCIA DOS SANTOS SCHWARZ

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Pelotas

Dados para contato: Tel. (53) 991312780

e-mail: verassschwarz@gmail.com

Nome do Residente *

Sua resposta

Após leitura do TCLE, você concorda em participar de forma voluntária da pesquisa? *

- Sim, concordo.
- Não concordo.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário



ANEXOS**Anexo A– Orientações para a escrita do memorial**

Universidade Federal de Pelotas
Reitoria
Pró-Reitoria de Ensino

EDITAL Nº. 006/2020

PROCESSO Nº 23110.019899/2020-44

ANEXO I**MEMORIAL**

O candidato deve escrever sobre a sua experiência em atividades extracurriculares e sobre a sua expectativa (sobre atuação na escola e formação como professor) em relação ao Programa Residência Pedagógica, em até duas páginas, com fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço entre linhas 1,5.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Clareza na apresentação da experiência em atividades extracurriculares (Cursos, Projetos, eventos, trabalhos, etc.) e das expectativas sobre a participação no Programa. Apresentação de argumentos em relação com a expectativa do residente e a compatibilidade do Programa, assim como a sistematização e articulação de ideias, estrutura e desenvolvimento do texto com fluidez e coerência no encaminhamento lógico da argumentação.

Anexo B - MODELO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE

**Universidade Federal de Pelotas
Reitoria Pró-Reitoria de Ensino**

EDITAL N°. 006/2020

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**MODELO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE****1. Identificação**

Nome do Residente:

CPF:

Nome e sigla da IES:

Curso de Licenciatura:

Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolveu atividades:

Escola(s)-Campo onde desenvolveu as atividades:

Nome do Docente Orientador:

Nome do Preceptor:

2. Relato de Experiência (ver orientações para a elaboração do relato no documento anexo):**3. Autorização de uso pela CAPES**

Eu, _____ (Nome do Residente), autorizo a utilização pela Capes do presente relato de experiência, na qualidade de bolsista residente, sob responsabilidade do(a) Docente(a) Orientador(a) _____ vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da _____

_____ (Nome da IES). Meu relato escrito poderá ser incluído nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade desse órgão.

Residente

(Nome e Assinatura)

Anexo C - orientações para elaboração do relato de experiência do residente

**Universidade Federal de Pelotas
Reitoria
Pró-Reitoria de Ensino**

**ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DO
RESIDENTE**

**Programa Residência Pedagógica
Edital 2020**

1. O relato de experiência deve conter no mínimo 06 e no máximo 10 páginas, incluindo o resumo e as referências bibliográficas.
2. As citações e a formatação do relato devem seguir as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT para trabalhos acadêmicos.
3. Elementos constitutivos do relato de experiência:

3.1 Título do Relato

3.2 Resumo: breves informações sobre o objeto do relato, a metodologia utilizada, a discussão e as conclusões da experiência. A escrita deve ser realizada de forma contínua e dissertativa, em apenas um parágrafo, com espaçamento simples entre as linhas.

3.3 Palavras-chave: imediatamente após o Resumo, deve-se apresentar no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave, separadas por ponto e vírgula.

3.4 Introdução: com objetividade e clareza, deve-se justificar a escolha da experiência a ser relatada, os objetivos do trabalho e o referencial teórico utilizado.

3.5 Desenvolvimento: exposição da experiência de forma ordenada e detalhada, apresentando os seguintes elementos:

3.5.1 Contextualização: apresentar onde, quando e como ocorreu a experiência, descrevendo o contexto e os procedimentos utilizados pelo residente;

- 3.5.2 Discussão: deve-se relatar a experiência, contextualizando-a com a sua área de formação e com a teoria sobre o tema;
 - 3.5.3 Resultados: apresentar os resultados obtidos a partir da experiência.
 - 3.5.4 Recursos Ilustrativos (uso opcional): Podem-se usar recursos ilustrativos como figuras, tabelas ou fotos que sejam relevantes para a compreensão do relato.
- 3.6 Conclusão ou considerações finais:** apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do residente.
- 3.7 Referências:** listar autores e obras mencionados no texto, em conformidade com as normas da ABNT.
- 4. O Residente deverá preencher e assinar a Autorização de uso pela Capes.
 - 5. O relato poderá ser utilizado em eventuais estudos e pesquisas ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade da Capes.
 - 6. A elaboração do relato de experiência pelo residente deverá ser orientada e acompanhada pelo Docente Orientador responsável, zelando pelos os aspectos éticos e acadêmicos do trabalho.
 - 7. O Relato de Experiência do Residente deverá ser postado pelo Docente Orientador, em formato .pdf, na Plataforma Capes de Educação Básica.

Anexo D – Ficha de Inscrição



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
EDITAL DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ficha de inscrição para o Edital 006/2020 de seleção de bolsistas para o Programa

IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

CURSO: _____ MATRÍCULA: _____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

COMPLEMENTO: _____ BAIRRO: _____

CEP: _____ TELEFONES: _____

RG: _____ CPF: _____ E-MAIL: _____

Page 10 of 10

DADOS BANCARIOS: N.º da P. N.º da C.

Nome do Banco: _____ N.º do B.

INFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS:

3) Tem renda própria () ou é dependente ()

Se tem renda própria (), ou é dependente (),

Naturzettel () Treibholz () Reisig () Tüte ()

b) Tom dependente? () Sí. [Nº] _____ 1 () Não.

2.2 Se é dependente: Mantenha(s):

Renda familiar *per capita*: _____ A

residência do(a) mantenedor(a) é própria? () sim () não

3. Atualmente você mora:

- () em residência própria; () na residência da família ou mantenedor(a)
 () em residência alugada exclusiva; () em residência alugada compartilhada
 () na casa do estudante; () outra opção. Especificar: _____

Nos itens 4 e 5 a seguir, caso você tenha estudado em mais de uma instituição em cada nível de formação, considere aquela frequentada durante mais tempo ou aquela na qual concluiu os estudos. Se os tempos forem equivalentes, indique as demais escolas nos espaços destinados a observações.

4. Indique a instituição onde cursou o **Ensino Fundamental**:

Nome da Instituição de Ensino:

Período: _____

() Instituição pública; () Instituição privada

Se a instituição é privada, você a frequentou:

() sem bolsa; () com bolsa parcial; () com bolsa integral; () em sistema de contrapartida.

Observações: _____

Indique a instituição onde cursou o **Ensino Médio**:

Nome da Instituição de Ensino:

Período: _____

() Instituição pública; () Instituição privada

Se a instituição é privada, você a frequentou:

() sem bolsa; () com bolsa parcial; () com bolsa integral; () em sistema de contrapartida.

Observações: _____

Declaro, sob as penas da lei, que as informações aqui prestadas são verdadeiras, e assumo total responsabilidade sobre elas.

Pelotas, _____ de _____ de 2020.

Candidato(a)