



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo  
Brasil

Bragagnolo FRISON, Lourdes Maria; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; Ribeiro CIGALES,  
Juliana

APRENDIZAGENS NA DOCÊNCIA: PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 25-44

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76650419003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## APRENDIZAGENS NA DOCÊNCIA: PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo\*

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida\*\*

CIGALES, Juliana Ribeiro\*\*\*

### RESUMO

Este artigo apresenta dois momentos de investigação realizados com dezoito acadêmicas do curso de Pedagogia que participaram, como bolsistas, do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Em uma das etapas do programa, foi realizada uma formação com as bolsistas, tendo como objetivos, no primeiro momento, identificar suas percepções acerca das próprias aprendizagens sobre as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas, em decorrência da participação no Pibid; e no segundo momento, confrontar estas percepções com os depoimentos revelados na formação. Nesta ocasião, as bolsistas foram incentivadas a refletirem sobre suas práticas, alicerçadas ao construto da autorregulação da aprendizagem. A análise realizada mostrou que as pibidianas remodelaram seus discursos e práticas em relação aos registros feitos no primeiro momento. Ao estudarem o construto da autorregulação da aprendizagem, refletiram sobre suas práticas e perceberam a necessidade de investirem em estratégias autorregulatórias com as quais potencializaram suas aprendizagens e práticas de ensino realizadas nas classes de alfabetização em que atuaram.

**Palavras-Chave:** Autorregulação da Aprendizagem. Formação docente. Pibid.

---

\* Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR. Pós-doutora CAPES (Proc. n. 2583-15-1). E-mail: frisonlourdes@gmail.com

\*\* CICPSI - Centro de Investigação em Ciência Psicológica, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. <http://www.peo.psicologia.ulisboa.pt/pt/> E-mail: amsimao@psicologia.ulisboa.pt

\*\*\* Acadêmica do 9º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: rs-juliana@hotmail.com

## **TEACHING LEARNING: PIBID AND TEACHER TRAINING**

**FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo \***

**VEIGA SIMÃO, Ana Margarida \*\***

**CIGALES, Juliana Ribeiro \*\*\***

### **ABSTRACT**

*With this article we aim to confront two research moments conducted with eighteen academic students of the Education Graduation who participated as Pibid scholars. A training course to the scholars was held in this program, having as goal, in a first moment, to identify the scholars perceptions towards their learning about the teaching practices developed in the schools, as a result of their participation in the program; in the second moment, to confront these perceptions to the testimonials given in the training course, when the scholars were encouraged to reflect on their practices, grounded in the Self-Regulation theory. The analysis showed that they reshaped their discourses and practices in relation to the records made at the first moment. We realized that the scholars, by studying the Self-Regulation of Learning construct, reflected on their practices and realized the need to invest in self-regulatory strategies to improve their learning and teaching practices performed in literacy classes in that they worked.*

**Keywords:** *Self-Regulation of Learning. Teacher training. Pibid.*

---

\* Professor of the Graduate Program in Education of the Federal University of Pelotas / UFPel, leader of the Study Group and Self-Regulatory Learning Research - GEPAAR. Post-Doctor CAPES (Proc. No. 2583-15-1). E-mail: [frisonlourdes@gmail.com](mailto:frisonlourdes@gmail.com)

\*\* CICPSI - Center for Research in Psychological Science, Faculty of Psychology, University of Lisbon. [Http://www.peo.psicologia.ulisboa.pt/pt](http://www.peo.psicologia.ulisboa.pt/pt) E-mail: [amsimao@psicologia.ulisboa.pt](mailto:amsimao@psicologia.ulisboa.pt)

\*\*\* Academic of the 9th semester of the Pedagogy course of the Federal University of Pelotas. Fellowship of Scientific Initiation. E-mail: [rs-juliana@hotmail.com](mailto:rs-juliana@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um trabalho de reflexão junto a um grupo de dezoito universitárias<sup>1</sup> do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), as quais participaram ativamente como bolsistas do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O Pibid foi criado pelo Decreto nº 7219/2010 (BRASIL, 2010), o qual regulamenta o programa apresentado às universidades, em 2007, ano de lançamento dos editais de abertura para adesão das instituições de ensino superior (IES). Esse programa desenvolve atividades interdisciplinares nas instituições públicas de ensino básico, a partir do projeto de cada área de conhecimento, levando em consideração o contexto e as particularidades da escola. O grupo de trabalho é integrado por professores da universidade, professoras<sup>2</sup> das escolas e estudantes da licenciatura. No trabalho realizado na escola, o investimento foi formação das professoras da escola e das bolsistas, tendo como foco ações colaborativas, propondo alternativas para a superação de problemas e obstáculos identificados nos processos de ensinar e aprender.

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

O Pibid é uma iniciativa que compreende ações voltadas para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Nesse sentido, entende-se que a investigação descrita e analisada neste artigo, realizada no âmbito das atividades do programa, compartilha dos mesmos objetivos, uma vez que buscou contribuir para a formação das pibidianas<sup>3</sup>, proporcionando-lhes um espaço de tomada de consciência, ao realizarem suas práticas na escola e ao refletirem sobre como se constituem docentes. A Capes intenciona aperfeiçoar continuamente o Pibid, por meio do diálogo direto com os bolsistas de iniciação à docência, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior e os coordenadores institucionais.

Considerando estes aportes, percebe-se que há, neste programa, a intencionalidade de assegurar o direito ao aperfeiçoamento da formação inicial, por meio da inserção do estudante no contexto da escola e da realização de ações integradas, o que atinge também os professores das escolas envolvidas. Assim, o programa assume o compromisso de atuar na docência, acreditando que a formação de professores está pautada na ideia de que a escola é um espaço de atividade docente, oportunizando experiências que possibilitem aos futuros educadores uma formação voltada para a autonomia, qualificando-o para utilizar estratégias autorregulatórias junto aos alunos.

Zimmerman (2002) compreende que a autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade mental ou de desempenho acadêmico. Ele a define como um processo de autodireção pelo qual os aprendizes transformam suas habilidades mentais em competências acadêmicas. O mesmo autor (2013) salienta que a aprendizagem é um processo que requer uma atividade cíclica por parte do estudante, a qual envolve três fases: antecipação (planejamento), execução ou controle volitivo, autorreflexão. Zimmermman (2013); Rosário; Nuñez; Pienda (2012); Veiga Simão; Frison (2013); Frison (2007) consideram a autorregulação da aprendizagem um processo multidimensional, porque envolve componentes pessoais (cognitivo/metacognitivo), comportamentais e contextuais (sociais).

O ensino baseado no construto da autorregulação da aprendizagem requer a existência de conhecimentos, técnicas, estratégias, motivos e desejos que impulsionem a aprendizagem, que despertem, no estudante, a ideia de que aprender é importante para poder ensinar (VEIGA SIMÃO, 2002, 2004; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Um dos papéis centrais do processo de ensinar é proporcionar aos alunos experiências a partir das quais possam desenvolver competências e estratégias, que lhes permitam "gerir seus processos de aprendizagem, adotar uma autonomia crescente no seu percurso escolar e dispor de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam uma aprendizagem contínua ao longo de toda sua vida" (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 83).

Criar estratégias de aprendizagem para os estudantes, com as quais possam exercitar sua autonomia, ultrapassando obstáculos, é fator fundamental. O desafio é oportunizar ao estudante momentos nos quais possa fazer uma avaliação consciente sobre o processo de aprendizagem, para verificar se está atingindo os objetivos traçados. Essa ação permite a mudança de direção, caso seja percebido pelo estudante que o caminho seguido não é o

conveniente e que isso requer a adequação de outros objetivos à sua meta (VEIGA SIMÃO, 2004, 2009; ROSÁRIO *et al.*, 2008).

As estratégias contribuem para promover os processos de ensino e de aprendizagem, por meio do acompanhamento do professor e de sua utilização autônoma pelos estudantes. Os professores podem ajudar os alunos a reformular conceitos e a resolver problemas, podem possibilitar espaços de discussão para que os estudantes se sintam capazes de identificar os processos, podem envolver os alunos em ações, estimulando-os a discutir e identificar suas etapas na construção dos conhecimentos (VEIGA SIMÃO, 2004, 2009; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011; ZIMMERMAN, 2013).

O presente artigo tem dois objetivos: i) identificar as percepções sobre as práticas realizadas pelas pibidianas<sup>4</sup> na escola, mapeando as dificuldades reveladas; ii) refletir sobre essas práticas alicerçadas no construto da autorregulação da aprendizagem. Pretende-se, com esta análise, evidenciar pontos de aproximação existentes entre a sistemática realizada no trabalho do Pibid e o construto da autorregulação da aprendizagem.

## 2 METODOLOGIA

Foi utilizada, neste trabalho, a metodologia exploratória. Buscou-se investigar, no percurso da formação, como as pibidianas superam obstáculos encontrados no cotidiano da preparação para ser professor. Assim, solicitou-se às estudantes que escrevessem sobre os obstáculos enfrentados e encontrados no contexto de escola e, na sequência, refletissem sobre esses fatos, expressando suas reflexões por escrito. A pesquisa aqui apresentada incide, portanto, sobre a análise da formação realizada com as bolsistas pibidianas e os efeitos por ela gerados. Antes de iniciar os trabalhos, foi requerido que as estudantes assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido para que a pesquisa pudesse ser realizada.

A fim de atender os objetivos propostos, a coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos da formação: i) registros individuais escritos por dezoito bolsistas do Pibid/Pedagogia, que atuavam em duas escolas públicas do município de Pelotas/RS; ii) reflexões geradas a partir desses registros.

Descreve-se, a seguir, como se desenvolveu cada um desses momentos que deram origem ao presente estudo.

## ***2.1 Registros individuais escritos no percurso da formação***

Na formação feita com as bolsistas, havia questionários com perguntas abertas, as quais, de maneira geral, lhes solicitavam descrever a maneira como elas organizavam suas estratégias para superar os obstáculos relativos às práticas escolares e como viviam e enfrentavam essas situações de conflito no espaço escolar.

A hipótese das pesquisadoras era que as futuras professoras, ao fazerem esse registro narrativo, teriam a oportunidade de refletir sobre avanços e dificuldades em relação à docência. Com tal proposta de reflexão, pretendia-se que elas, na segunda etapa do trabalho, pudessem autorregular sua ação em relação à superação dos obstáculos, ressignificando a prática exercida, principalmente quanto ao ensino da escrita e da leitura para crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

## ***2.2 Reflexões sobre os registros individuais escritos no percurso da formação***

Esse momento foi marcado pela mediação da professora formadora, a qual trabalhou com as bolsistas durante duas semanas. Ela propôs que olhassem seus registros e os analisassem junto com as colegas do Pibid. A formadora investiu no monitoramento da reflexão das bolsistas sobre os próprios registros, considerando o contexto escolar e a atuação profissional. Entende-se por monitoramento a capacidade que as bolsistas têm de observar, refletir e experienciar seus processos cognitivos, isto é, a capacidade de desenvolver seu desempenho cognitivo e de ajustar esse desempenho à demanda apresentada pelas tarefas (ZAMPIERI; SCHELINI; PASCUALON, 2012).

Ao iniciar a formação, a mediadora indagou sobre aspectos da vida cotidiana. Por exemplo, perguntou-lhes quais estratégias elas tinham utilizado, pela manhã, para chegarem pontualmente ao encontro da formação. Ela estimulou as bolsistas a perceberem as diferentes decisões que devem ser tomadas a fim de alcançar uma meta. Essas estratégias constituem atitudes autorregulatórias.

Por meio das considerações feitas pela formadora, foram identificados aspectos relevantes do planejamento de metas, oriundos da vivência concreta das pibidianas em suas trajetórias, o que remete à autorregulação da aprendizagem. A formadora salientou a antecipação de obstáculos que as bolsistas precisariam enfrentar pela manhã, como o trânsito, elemento que poderia interferir no alcance da meta 'ser pontual'. Segundo ela, se não há a

antecipação de obstáculos, não é possível evitá-los. Essas atitudes foram equiparadas a um planejamento estratégico, em que antes se pensa sobre o que é preciso atingir ou evitar e como se podem resolver as dificuldades. A formadora enfatizou a responsabilidade do professor em auxiliar o aluno para que este se torne autônomo em seu processo de aprendizagem, adquirindo o poder de gerir sua vida. Destacou que o professor, para incentivar os alunos em sala de aula, precisa transmitir-lhes confiança, fazendo-os se sentirem capazes de tomar as próprias decisões e os estimulando a estabelecerem suas metas, pensarem como atingi-las, tomarem decisões conscientes e intencionais, pois a vida é impulsionada por intenções e metas (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Enquanto as bolsistas relatavam os fatos e as situações registradas em seus cadernos, a formadora as estimulava a refletirem sobre como e por que haviam resolvido determinadas situações conflituosas e, na sequência, as levava a pensarem sobre a maneira como tinham feito isto e quais ações tinham realizado, e a verbalizarem sua percepção dos obstáculos e dos avanços obtidos em suas atuações. Na medida em que as desafiava, a formadora as instigava a ponderarem sobre as estratégias utilizadas. Além das reflexões decorrentes do processo de intervenção, a proposta de trabalho provocou o autoquestionamento, acrescido por uma base teórica explicativa e promotora do construto da autorregulação da aprendizagem.

Foi oportuna a explicitação do construto teórico da autorregulação da aprendizagem, visto que as pibidianas revelavam precisarem aprender a lidar com os aprendentes do 1º ciclo, com idades entre seis e dez anos, e a como gerenciar ações promotoras do envolvimento destes pequenos estudantes. Um exemplo relaciona-se aos elementos estratégicos nas diferentes tarefas propostas em sala de aula ou concernentes à tarefa de casa. Para que os alunos exercitem a previsão de obstáculos, é preciso trabalhar com eles questões como: o que tenho que fazer? qual o grau de dificuldade para fazê-lo? preciso de ajuda? quando pretendo concluir? que obstáculos terei ou acabarei enfrentando? em que lugar farei a tarefa? quando terei tempo? quanto tempo terei?

Essas questões não deixam de levar em conta as diferentes realidades em que os alunos vivem, por exemplo, há crianças que não possuem em suas casas lugares apropriados para estudar; algumas auxiliam os pais em diversas tarefas; outras têm múltiplas atividades e ajudam a cuidar dos irmãos menores. Tais questões, muitas vezes, não são lembradas pelo professor quando propõe uma tarefa escolar, situação que pode instigar uma profunda reflexão dos participantes do ambiente escolar. Também foi discutida a importância da motivação no



processo das tarefas de casa, pois esforço dos alunos em realizá-lo depende de sua convicção sobre a importância da tarefa, o que sustentará seus esforços até o alcance da meta (ZIMMERMAN, 2013; ROSÁRIO *et al.*, 2008; VEIGA SIMÃO 2004; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Essa assertiva aplica-se também às futuras professoras.

Na sequência da formação, foram discutidas ideias que possibilitassem trabalhar, em sala de aula, com temas como: estabelecimento de objetivos; organização de um planejamento estratégico para o trabalho; monitoramentos; autoavaliação; autorreflexão – os quais constituem processos implícitos no construto da autorregulação da aprendizagem. Zimmerman (1998, 2000, 2013) destaca três fases, que compõem a autorregulação da aprendizagem: antecipação, execução, autorreflexão. A antecipação refere-se ao momento de planejamento, quando o estudante analisa a tarefa, estuda os recursos pessoais e ambientais necessários para enfrentá-la e estabelece objetivos. Na fase da execução, o estudante executa a tarefa, controlando sua ação e realizando mudanças, a fim de alcançar seus objetivos. Na fase de autorreflexão, está implícita a análise reflexiva sobre o que foi feito: se os objetivos foram alcançados ou se é preciso mudar elementos e estratégias para atingi-los.

### ***2.3 Método de análise dos dados coletados***

Os dados coletados nos dois momentos da formação foram submetidos à análise de conteúdo (MORAES, 1999), da qual emergiram algumas categorias, que foram analisadas a partir do construto da autorregulação da aprendizagem. São elas: papel das interações em uma visão colaborativa; relação dialética teoria e prática; obstáculos da prática com a possibilidade de superação; olhar ampliado nas questões de aprendizagem dos alunos. Para exemplificar os achados, inseriram-se excertos retirados dos depoimentos das bolsistas que revelam reflexões conceituais, atitudinais, comportamentais e procedimentais sobre o processo de aprender e de ensinar.

A seguir apresentam-se os dados levantados nos registros realizados pelas pibidianas e, após, a análise e a reflexão de cada uma das categorias anunciadas.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Pontos destacados nos primeiros registros das bolsistas

A primeira etapa deste trabalho começou pelo registro escrito feito pelas bolsistas, quando elas expressaram de que forma o Pibid contribuiu para organizar as estratégias a fim de enfrentarem as situações cotidianas da escola e superarem os obstáculos relativos às práticas escolares, planejadas tanto para ensinar quanto para aprender. As perguntas feitas na formação levaram-nas a registrar as atividades feitas e os avanços, as dificuldades, os obstáculos encontrados no contexto da escola. Na medida em que descreviam as atividades da prática realizada, destacavam suas percepções acerca da organização do trabalho e da própria aprendizagem.

No Quadro 1, constam as categorias iniciais, percebidas a partir do registro das bolsistas. Os indicadores foram retirados dos registros individuais e apresentados com percentuais calculados sobre o número de vezes em que as pibidianas revelaram, em seus depoimentos, fatos e situações específicas. No momento da pesquisa, das dezoito bolsistas, oito, faziam parte do Pibid a menos de oito meses e dez estavam no programa há mais de um ano. Na sequência do texto, inseriram-se excertos retirados dos depoimentos das pibidianas destes dois grupos, identificadas de P1 até P18.

Categorias	Tempo no Pibid		Total Final
	Menos de 8 meses (%)	Mais de 8 meses (%)	
<b>Papel das interações</b>			
• Pibidianas / Alunos	33%	30%	31%
• Pibidianas/ Professoras	50%	70%	62,50%
• Pibidianas/ Realidade escolar	100%	60%	75%
<b>Obstáculos da prática</b>			
• Desafios/dificuldades	100%	80%	87,50%
• Superações	17%	40%	31%
<b>Planejar, executar e avaliar</b>			
• Atitudes autorregulatórias implícitas;	33%	50%	44%
• Não há referências	67%	50%	56,50%

**Quadro 1:** Indicadores revelados pelas bolsistas no primeiro momento da pesquisa  
**Fonte:** as autoras

A primeira categoria se refere ao **papel das interações** entre pibidianas, alunos, professoras e o contexto escolar. Na segunda categoria, destacam-se os relatos das pibidianas

em relação aos **obstáculos encontrados** em sala de aula e as formas encontradas para solucionar os problemas, na tentativa de superá-los. Na terceira categoria, identificam-se, dentre as rotinas de estudo e as práticas pedagógicas descritas, atividades que se aproximam do ciclo básico previsto pelo construto da autorregulação: **antecipação, execução, autorreflexão** sobre a ação (ZIMERMMAN, 2013).

Apresenta-se, embora resumidamente, o que foi revelado pela análise qualitativa de cada categoria. Tais achados ofereceram a base para confrontar esta primeira etapa de registro das práticas com a segunda, em que essas práticas foram analisadas e ressignificadas, de acordo com o construto da autorregulação da aprendizagem.

Para fins de análise, o grande grupo foi subdividido em dois: as bolsistas que fazem parte do Pibid há menos de oito meses e as que participam há mais de oito meses. Isto ocorreu por se hipotetizar que quanto maior o tempo de participação, maior o tempo para consolidar aprendizagens e competências.

Em relação à primeira categoria, interações no âmbito do Pibid, foram relatadas contribuições para a formação docente das bolsistas, em geral relacionadas às interações: professor e aluno, pibidianas e professor titular, pibidianas e prática pedagógica.

A importância da interação das bolsistas com os alunos foi citada por 31% delas. Por não haver questionamentos específicos sobre a importância da interação na formação das bolsistas, esse índice chamou a atenção. Ele poderia ter sido maior, se tivesse sido incluída uma questão específica sobre as percepções das bolsistas, no que diz respeito à influência da relação entre alunos e prática docente. Conforme os relatos escritos, apareceram, nas interações, muitas dificuldades, referentes ao planejamento das atividades, devido à heterogeneidade dos níveis de aprendizagem das crianças das turmas do 1º ciclo, o que exigiu das bolsistas maior preparo e mais cuidado com o planejamento.

Ao analisar os dados coletados, percebe-se que, conforme aumenta o tempo de participação no programa, mais as bolsistas aprendem a lidar com as demandas e a refazer conceitos em relação às práticas pedagógicas existentes na escola, transformando essa experiência de interação em momentos de compartilhamento de saberes. Uma das pibidianas explicou:

*o planejamento compartilhado é uma estratégia enriquecedora tanto para nossa formação inicial, quanto para a formação continuada da professora. Pois durante o momento do planejamento, nós pibidianas apresentamos*

*elementos novos, assim como a professora nos mostra estratégias que deram certo com a turma (P14).*

Outro fato que revela limite dessa interação foi relatado por P5:

*São muitos desafios [...]. Um deles é a falta de sequência nas atividades e um planejamento semanal com a professora, pois esta quer fazer atividades diferentes das que propomos nas nossas intervenções, isso faz com que eu tenha a sensação de que as intervenções às vezes, de tão desconectadas com os outros dias, perdem o sentido (P5).*

A dificuldade sentida por P5 tem origem nos objetivos diferentes que ela e a professora seguiam. Damiani (2008) sugere que o trabalho colaborativo entre professores tem potencial para enriquecer, para contribuir na busca da resolução de problemas, criando possibilidades de sucesso na difícil tarefa pedagógica. No caso da relação pibidiana-professora, relatada anteriormente, fica evidente a dificuldade de compartilhar e, conseqüentemente, de realizar um trabalho colaborativo entre as partes, levando à fragmentação do trabalho pedagógico desenvolvido na turma.

No que se refere à interação com a realidade escolar, um dos aspectos a registrar mostra ter a totalidade das acadêmicas, que recentemente iniciaram no programa, afirmado o quanto é importante o contato com a realidade escolar para aprender e para ensinar. Entre as bolsistas que estão há mais tempo, não se percebe a mesma ênfase: elas valorizam igualmente as vivências práticas, porém não as sobrepõem em grau de importância ao estudo de teorias nem a outras fontes de conhecimento.

Em relação ao papel exercido pelas interações, na formação das futuras professoras envolvidas no Pibid, reafirma-se a importância da autorregulação, uma vez que as bolsistas se dão conta da necessidade de utilizarem estratégias autorregulatórias com o auxílio das quais podem organizar propostas de trabalho, alcançar metas, prever obstáculos com a intenção de superá-los. Elas também monitoraram o processo por meio do estabelecimento de objetivos pessoais, avaliando os resultados de acordo com as metas alcançadas (VEIGA SIMÃO; FRISON 2013; ZIMMERMAM, 2013; VEIGA SIMÃO *et al.* 2015).

Os obstáculos encontrados pelas bolsistas no Pibid estão arrolados na segunda categoria (Quadro 1). Nota-se maior ênfase em relação aos obstáculos, pois, de acordo com os depoimentos, eles paralisam as bolsistas, geram dúvidas e angústias, sendo difícil controlá-los e superá-los. Na explanação sobre os obstáculos, foram citadas várias dificuldades quanto ao tempo e ao espaço escolar para a efetiva realização do planejamento compartilhado, com referência específica à falta de reuniões. É perceptível um índice elevado, em torno de 80%,

evidenciado pelas bolsistas mais antigas, no que se refere a aprender a dificuldade de superar e enfrentar desafios. Verifica-se que a trajetória de estudos e a apropriação teórica dos conhecimentos adquiridos em situações reais de ensino e de aprendizagem fortaleceram, nas futuras docentes, a competência de lidar com os diferentes obstáculos.

Quanto à interação entre as bolsistas e as professoras titulares, o Pibid Pedagogia propôs, como meta, o planejamento compartilhado. O foco incidia sobre o estreitamento das relações entre bolsistas e professoras, com a realização de reuniões semanais entre as envolvidas, visando alcançar o objetivo central – organizar coletivamente o planejamento de trabalho da semana, tendo presente o contexto de sala de aula e as necessidades das crianças. Nesse planejamento compartilhado, revelaram-se as três fases da autorregulação da aprendizagem: planejar, executar, avaliar (Quadro 1).

Dentre as bolsistas mais antigas do Pibid, 50% delas tinham pouco conhecimento a respeito do construto da autorregulação da aprendizagem, mesmo que, em momentos anteriores ao Pibid, tivessem trabalhado com textos acerca desse assunto. Infere-se que esse resultado é devido ao recente investimento feito no trabalho compartilhado, realizado com os professores na escola. Entre as que possuíam menos de oito meses de Pibid, 33% evidenciaram, em seus relatos, o domínio e a compreensão a respeito da autorregulação, principalmente do quanto é importante investir em estratégias autorregulatórias, as quais contribuem para a tomada de atitudes mais adequadas a cada situação.

A segunda etapa da pesquisa, no contexto da formação docente realizada com as bolsistas, foram organizados encontros para que elas refletissem sobre o que tinham feito e registrado em seus apontamentos pessoais, cuja tabulação foi inserida no Quadro 1. Esse momento promoveu novas reflexões e diálogo com o grupo, conforme apresentado na sequência do texto.

### ***3.2 A reflexão das bolsistas sobre a prática exercida***

A segunda etapa da formação promoveu a reflexão sobre o que as bolsistas tinham escrito, levando-as a buscarem perceber e entender tanto os problemas enfrentados como as estratégias utilizadas ou que poderiam ter utilizado ao atuarem no contexto da escola. Elas refletiram se poderiam ter tido uma atuação mais articulada, fundamentada em uma ação

colaborativa, investindo em sua aprendizagem e na das crianças, contudo sem deixar de ter autonomia. Percebe-se que as bolsistas aprenderam a contar com elementos mais estratégicos para auxiliar as crianças a terem mais controle sobre sua tomada de decisão.

A formação foi planejada e direcionada para a aprendizagem docente das bolsistas, as quais foram instigadas a pensar por meio de uma sequência de perguntas. As indagações enfocavam o que tinham feito na escola, por exemplo: como vocês organizaram suas aprendizagens? como vocês aprendem? como vocês ensinam? como percebem o que é preciso fazer nos diferentes momentos da aula? vocês planejaram a aula? que estratégias vão desenvolver com as crianças e em que atividades?

Impulsionadas por esses questionamentos, as bolsistas sentiram-se motivadas a verbalizarem o que foi proporcionado pelo Pibid para seu aprendizado. Os questionamentos propostos conduziram as bolsistas à compreensão de que é preciso autorregular a aprendizagem, pois estar ou não sintonizado e organizado tem implicações diretas nos processos de aprender e ensinar. As indagações foram pautadas pela possibilidade de elas aprenderem a controlar, de forma autônoma, a própria aprendizagem, gerando uma série de questionamentos relativos à formação docente, à prática pedagógica e às vivências na realidade escolar e com os alunos. Foram notáveis as mudanças acrescidas às falas das bolsistas, quando confrontadas com o primeiro momento da formação. Os apontamentos realizados no momento inicial retornaram ressignificados nos relatos das bolsistas, ampliando as reflexões sobre os temas das categorias encontradas no primeiro momento.

As categorias que surgiram das percepções das pibidianas, após o autoquestionamento, provocado pela mediação realizada na formação, decorrem da renovação da crença e da reflexão sobre as concepções que tinham das próprias práticas pedagógicas. Tal remodelagem da compreensão adveio do fato de a intervenção ter caráter formativo, pois a autorregulação da aprendizagem serviu de alavanca para repensarem tanto as questões de ensino e de aprendizagem das crianças como a própria formação.

Apresentam-se, na sequência, novos indicadores que demarcam avanços revelados pelas pibidianas, durante e após o momento da reflexão.

### ***3.3 As interações em uma visão colaborativa***

As interações percebidas no momento de análise do primeiro instrumento estavam atreladas a descrições do que as bolsistas vinham realizando na escola. Sumariamente, havia relatos concernentes à importância e às contribuições das diferentes ações estabelecidas no contexto de participação no programa.

Por meio das reflexões desencadeadas pelo conhecimento acerca do construto da autorregulação da aprendizagem, as pibidianas perceberam que as interações reveladas (Figura 1) poderiam suscitar aprendizagens em contexto colaborativo, no sentido de cada interação ter seu papel, contribuindo na constituição das bolsistas como professoras.



**Figura 1:** Interações reveladas a partir da investigação

**Fonte:** as autoras

Na questão das interações com as professoras, as pibidianas citam, como um ganho, o avanço na superação da ansiedade, devido às diferentes concepções acerca das práticas pedagógicas nutridas pelas bolsistas e pelas professoras. Essa mudança ocorreu quando as bolsistas compreenderam que não tinham o direito de avaliar nenhum profissional, mas cabia-lhes propor ideias, buscar parcerias e equilíbrio, e não esperar obrigatoriamente aceitação. Nesse sentido, a formadora orientou as pibidianas a agirem na forma de aprendizagem colaborativa e não de simples troca.

A troca de um conhecimento por outro pressupõe hierarquias entre o certo e o errado, o que limita o sentido formador das relações colaborativas (DAMIANI, 2008; VEIGA SIMÃO, 2004, ROSÁRIO *et al.*, 2008). Foi proposto que as bolsistas se mobilizassem com o objetivo de, em um trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem superá-las. A ansiedade nutrida pelas bolsistas em relação às diferentes posições que elas e as professoras titulares tinham, no que diz respeito às práticas pedagógicas, revelada no primeiro momento de investigação, criou mais tensões no espaço educativo, já marcado por grandes desafios, assim como acobertou possíveis aprendizagens que as bolsistas poderiam ter tido nessa interação.



Uma das relações de interação que foi revisitada pelas pibidianas, como uma fonte de aprendizagem, foi aquela proporcionada pelo contato com a realidade escolar. Entrar em contato com a escola, antes mesmo de se formarem professoras, gerou grandes avanços em sua constituição como profissionais, uma vez que mostrou a elas, no contexto empírico, o que significa o espaço institucional da escola. De acordo com Hypolitto (1998), a realidade da escola reflete um espaço

[...] dinâmico, atravessado por tensões, em que acontece intensivo jogo de poder gerador de conflitos e lutas. Não é neutro e reflete carências, expectativas, desejos, fragilidades, pensamentos, dependência, enfim, tudo o que afeta o professor como profissional e pessoa (HYPOLITTO, 1998, p. 194).

Esses aspectos tão pertinentes ao cotidiano escolar também fazem parte da formação de um professor. No entanto, quando os novos professores são confrontados com a realidade do espaço escolar há um impacto, visto que, muitas vezes, esse espaço requer mais do que aquilo que é ensinado nos cursos de licenciatura.

O Pibid tem como iniciativa a inserção dos licenciados no ambiente escolar ainda na formação inicial, contribuindo para a autoafirmação da escolha profissional. Pelos dados coletados, percebeu-se que, ao invés da desistência, as bolsistas desenvolveram em si mesmas uma motivação intrínseca, buscando vencer os desafios lançados.

A motivação, embora sendo um estado interno do indivíduo, é simultaneamente composta por um conjunto de fatores dinâmicos externos, que o ajudam a despertar o seu permanente interesse pelo desenvolvimento de potencialidades, envolvimento, aprendizagens e ações (FERNANDES, 2012). É no plano intrapessoal que essa motivação impulsiona o aprendente, orientando-o a autorregular e a manter suas ações, a fim de que o “indivíduo se organize, dinamize, oriente e aja ou reaja ao meio, às circunstâncias, à novidade, às frustrações ou às mudanças” (FERNANDES, 2012, p. 211).

A oportunidade de desenvolver experiências pedagógicas, no contexto da realidade escolar, e a conseqüente interação com esse espaço influíram sobremaneira no aprendizado das futuras professoras, pois, ao mesmo tempo em que a realidade do campo de trabalho era desvelada, a escolha pela profissão era reafirmada. Não obstante, a motivação intrínseca relacionada à realidade escolar, como fator contextual, proporcionou às bolsistas potencializarem seu desejo de serem professoras, priorizando sobretudo o aprender de seus



alunos, e as motivou a se posicionarem no espaço escolar tomado de realidades distintas de aprendizagens.

O terceiro ponto (Figura 1) refere-se à interação com o aluno, revista pelas pibidianas por ocasião do autoquestionamento. Os alunos, como parte envolvida nos processos de ensino e aprendizagem, dos quais as pibidianas participavam como iniciantes à docência, também contribuíram, de forma implícita e colaborativa, para sua constituição como professoras. Foram recorrentes as discussões sobre a interação das pibidianas com os alunos. O desejo de que os estudantes aprendessem ‘mais e melhor’ direcionou suas falas.

Todos os aspectos que, de certa forma, influenciavam a não aprendizagem dos alunos entraram na conversa mediada pela formadora. A intencionalidade de encontrar estratégias para obter a atenção dos alunos e seu interesse pelo aprender foi despertada pela reflexão das bolsistas sobre a própria aprendizagem e oportunizada pelo conhecimento do construto da autorregulação da aprendizagem. Refletindo sobre como aprendiam, as pibidianas se colocavam no lugar dos alunos e assim identificavam algumas das razões do não aprender, o que, por vezes, incluiu falhas nos métodos utilizados em sua prática pedagógica.

### ***3.4 Relação dialética Teoria e Prática***

A relação entre a teoria e a prática mostrou-se recorrente. As acadêmicas evidenciaram aspectos em que a prática, realizada no Pibid, possibilitou um novo olhar sobre as teorias estudadas na universidade. Para Novack (2005), o pensamento dialético deve ser concreto por meio das abstrações para compreensão da totalidade e das contradições da realidade. Com base nisso, percebeu-se que a relação teoria e prática descrita pelas bolsistas assumiu caráter dialético, fazendo-as refletirem concomitante com a ação.

Esse movimento se torna ideal quando se pensa na formação de professores, no sentido destacado por Libâneo (1994, p. 27) “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”.

Com apoio em Freire (1967, p. 93), destaca-se que:

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é

contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade (FREIRE, 1967, p.93).

A partir dessas palavras e das reflexões feitas pelas bolsistas, salienta-se a importância da superação da dicotomia teoria e prática, na busca de uma prática mais efetiva.

### ***3.5 Obstáculos da prática com a possibilidade de superações***

Ressalta-se a mudança do olhar das bolsistas em relação aos obstáculos a serem enfrentados. No primeiro momento, em que, se supõe, as pibidianas não agregavam atitudes autorregulatórias em suas práticas ou em suas aprendizagens, os obstáculos constituíam grandes limitações para elas, nem sempre superadas.

No percurso da formação, apreenderam-se, em suas falas, ideias, objetivos e metas de superação. Os obstáculos deixaram de ser tão atemorizantes, pois as bolsistas passaram a pensar, de forma estratégica, na superação de seus desafios. Esse fator reafirmou a relevância do construto da autorregulação da aprendizagem em sua dimensão motivacional, visto que ampliou a visão das bolsistas quanto à superação de obstáculos e ao alcance de objetivos.

No entendimento de Lopes da Silva *et al.* (2004, p. 38), “qualquer programa que vise o desenvolvimento da autorregulação, tem de ajudar os estudantes a compreender as razões que os movem nos seus esforços para aprender: o que pretendem atingir, aonde querem chegar”. A formação realizada com as bolsistas auxiliou-as a elencarem objetivos, que são como motores da aprendizagem autorregulada, facilitando a mobilização dos recursos necessários para a conclusão da tarefa.

### ***3.6 Olhar ampliado nas questões de aprendizagem dos alunos***

A última temática emergiu no segundo momento da formação. Ela se refere ao olhar apurado, desenvolvido pelas bolsistas, em relação aos problemas e às defasagens de seus alunos. Elas relataram ter aumentado seu interesse por temas que envolvessem os alunos, seja em relação à comunidade, ao comportamento, à saúde, à relação familiar, à classe social, entre outros elementos que interferem significativamente em suas aprendizagens. Esse interesse potencializou buscas, estudos e atenção para notícias e reportagens que tratavam sobre as realidades vividas pelos alunos com os quais trabalhavam.

A ideia das bolsistas em relação a ajudarem seus alunos a aprenderem ‘mais e melhor’ rendeu a elas um olhar apurado sobre as necessidades de aprendizagem das crianças,

contribuindo para sua constituição como profissionais reflexivas acerca de sua prática. Nesse contexto, identificou-se que as bolsistas iniciaram um processo de regulação de sua ação, ao buscarem estratégias de ensino que ajudassem os alunos a aprenderem, assim se aperfeiçoando como professoras. Elas, no entanto, não demonstraram apenas um comportamento adequado às cobranças da coordenação do Pibid ou da escola, mas também formularam uma meta pessoal: alcançar competências referentes à docência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Infere-se que as mudanças evidenciadas entre os dois momentos de investigação sofreram influência do fato de as bolsistas terem se colocado como aprendentes, enquanto refletiam, pautadas pelo construto da autorregulação da aprendizagem. Assim como elas próprias aprendiam, gerindo seu tempo para diferentes atividades, se motivavam para aprender. Esse fato desencadeou, no segundo momento, a categoria que constituiu um olhar mais aprofundado para a aprendizagem dos alunos, desfocando de suas dificuldades de aprendizagem e focando o aperfeiçoamento do processo de ensinar. Essa busca por ajudar os alunos a aprenderem foi fruto de uma motivação intrínseca, nutrida pelas bolsistas, a qual contribuiu significativamente para sua constituição como professoras.

O autoquestionamento gerado pela formação foi um fator positivo, visto seu potencial de causar desestabilização e, ao mesmo tempo, provocar avanços e importantes mudanças atitudinais, fundamentais na formação de professores reflexivos.

Quando o trabalho do professor é revisitado e reorganizado por ele com o propósito de otimizar seus atos, ele se torna um praticante reflexivo. A prática reflexiva se constituiu para as pibidianas um dos dispositivos de formação que favoreceu tanto sua tomada de consciência como a transformação de suas práticas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 25/06/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências.** Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: setembro 2014.

BRASIL. Portaria 096/2013 de 02.08.2013. **Trata das atualizações e do aperfeiçoamento do regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.** Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: setembro 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In: **Revista Educar**, n. 31, p. 213-230, Curitiba/ UFPR, 2008.

FERNANDES, Evaristo Vicente. **Psicologia da educação escolar moderna.** Aveiro/Portugal: Edipanta, 2012.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Auto-Regulação da Aprendizagem. Ciência e Conhecimento – **Revista eletrônica da Ulbra** São Jerônimo, v. 02, p.2-6. 2007.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Abordagem (auto)biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. Porto Alegre: **Revista Educação/PUCRS**, v. 34, n. 2, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HYPOLITTO, Dinéia. A Formação do Professor em descompasso com a realidade. **Revista Integração Ensino Pesquisa Extensão**, Ano IV, n. 14, agosto p. 194-198, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista.** Traduzido por Anderson R. Félix. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

ROSÁRIO, Pedro; *et al.* Auto-regular o aprender em sala de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (Org.) **Professores e Alunos:** aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 115-132, 2008.

ROSÁRIO, Pedro Sales; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **As travessuras do Amarelo.** Americana: Adonis, 2012.

LOPES DA SILVA, Adelina; *et al.* **Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante:** perspectivas psicológicas e educacionais. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto: Porto - Portugal, 2004.

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

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: Lopes da Silva, Adelina. *et al.* (Org.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004. p.77-94.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Universidade de Lisboa: **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, n. 8, jan/abr, 2009.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo M. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPEL, n.45, jul/ago, p.2-20, 2013.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Flor Rejane. Escrita de resumo e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas. v.45, n.155, jan/mar, p. 30-55, 2015.

ZAMPIERI, Marília; SCHELINI, Patrícia Waltz; PASCUALON, Jussara Fatima. Metacognição e monitoramento metacognitivo: das definições originais ao momento atual. In: BORUCHOVITCH, Evely.; SANTOS, Acácia Angeli; NASCIMENTO, Elizabeth (Orgs). **Avaliação psicológica nos contextos educativos e psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-104, 2012.

ZIMMERMAN, Barry Judge. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. **Educational Psychologist**. n. 33, p. 73-86, 1998.

ZIMMERMAN, Barry Judge. **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective**. In Boekaerts Monique, Paul Pintrich, Zeidner Moshe (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press, p. 13-39, 2000.

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

#### Notas:

<sup>1</sup> No momento da investigação, no grupo do Pibid FaE-UFPEl havia apenas bolsistas do sexo feminino

<sup>2</sup> As professoras participantes do programa eram todas mulheres.

<sup>3</sup> As universitárias, bolsistas do Pibid, são chamadas de pibidianas.

<sup>4</sup> Designação dada as bolsistas do Pibid, todas mulheres.

**Artigo recebido em 12/08/2015.**

**Aceito para publicação em 03/11/2016.**