



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA VITÓRIA CARNEIRO MOURA

**PRÁTICAS ESTIMULADORAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO ENSINO SUPERIOR**

**FEIRA DE SANTANA – BA
2026**

FLÁVIA VITÓRIA CARNEIRO MOURA

**PRÁTICAS ESTIMULADORAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Sociedade e Culturas. Linha 2 – Currículo, formação e práticas pedagógicas.

Orientação: Prof^ª. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

FEIRA DE SANTANA – BA

2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C886

Moura, Flávia Vitória Carneiro

Práticas estimuladoras de Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior / Flávia Vitória Carneiro Moura. – 2026.

201 f.: il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1.Prática docente. 2.Prática Educativa. 3.Aprendizagem - Autorregulação. 4.Teoria Fundamentada nos dados. 5.Ensino Superior. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 378.12(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

FLÁVIA VITÓRIA CARNEIRO MOURA

“PRÁTICAS ESTIMULADORAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
MARINALVA LOPES RIBEIRO
Data: 27/03/2026 16:36:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marinalva Lopes Ribeiro Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO
Data: 28/03/2026 17:52:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão Primeiro/a Examinador/a – UFRB

Documento assinado digitalmente
MIRELA FIGUEIREDO SANTOS IRIART
Data: 06/04/2026 10:18:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Mirela Figueiredo Santos Iriart Segundo/a Examinador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
LIEGE MARIA QUEIROZ SITJA
Data: 28/03/2026 12:46:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Liege Maria Queiroz Sitja Terceiro/a Examinador/a – UNEB

RESULTADO: APROVADA

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Dedico este trabalho ao Colegiado de Pedagogia e ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, visando contribuir com a formação de professores da educação básica e do ensino superior. Aos professores Marinalva Lopes Ribeiro e Iron Pedreira Alves, que me inspiram na profissão docente; e a mim, pela coragem, esforço, persistência, resiliência e compromisso comigo mesma.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão é, na verdade, um testemunho da fidelidade de Deus. Por isso, rendo graças a Ele por todos os seus feitos, que são inúmeros, mas aqui contarei, brevemente, aqueles relacionados a esta etapa que finalizo: o mestrado.

Ao final da graduação, estava ansiosa pela próxima etapa, mas também aflita pela incerteza de inserir-me no mercado de trabalho. Tinha muito medo de não conseguir a tão sonhada ascensão social – aqui representada como sair do modo sobrevivência –, quando, no meu último semestre (2023.2), estava cursando seis disciplinas, participando da Residência Pedagógica e com estágio extracurricular, prestes a apresentar a monografia e finalizar a graduação. Então, despretensiosamente, me inscrevi no processo seletivo do Mestrado em Educação da UEFS, sem expectativas, apenas como um teste... tudo caminhando muito bem, até que, no dia 06/10/2023, o movimento estudantil deflagra greve com fechamento do pórtico da universidade, causando, assim, suspensão das aulas.

O desespero tomou conta do meu coração, o tempo ia passando, comecei a pensar que o semestre letivo poderia ser cancelado e eu teria que ficar mais tempo na graduação. O sentimento de estar atrasada e paralisada em uma fase da vida me deixava desesperançosa. Mas Deus é especialista em nos surpreender. As aulas retornam no dia 16/11/2023 para continuidade do semestre letivo; com menos de um mês, no dia 13/12/2023, ao terminar minha apresentação de monografia, às 11h18, vejo o resultado preliminar da terceira etapa do mestrado e meu nome constava como “aprovada”. Eu sabia que ainda não era o momento de comemorar, pois precisava estar dentro do quantitativo de vagas da linha de pesquisa. Não esperei pela divulgação do resultado final e imediatamente montei uma planilha com as notas de todos os candidatos, em todas as etapas, e, após minuciosas análises, eu estava aprovada no mestrado em educação, sem nem mesmo ter terminado a graduação.

Começa, então, o processo de solicitar adiantamento de diploma, que foi negado, mas já estava tudo encaminhado nos céus e o PPGE, em conjunto com a PROGRAD, estabelece que, para os estudantes da universidade aprovados no processo seletivo do mestrado, poderiam se matricular com a declaração de possível concluinte, ufa! Consegui me matricular e, em fevereiro, início as aulas no mestrado. Sabia que precisava de bolsa, pois a escola em que estava trabalhando não me liberou para as aulas. Mais uma vez, o coração se afligia. No dia 14/03/2024, é divulgado o resultado final do processo de bolsa: eu estava na 14ª posição de cinco bolsas disponíveis.

Orei a Deus e pedi que o seu Espírito Santo me concedesse paz. Eu sabia que minha aprovação no mestrado tinha sido uma bênção e que Deus não faz planos para serem frustrados; sabia que, se Ele havia me permitido fazer um mestrado, é porque iria me dar condições de concluí-lo. Enquanto isso, trabalhei em vários lugares, mas não abandonei o curso; lutava contra mim mesma para manter-me firme na paz. Não iria, mais uma vez, me esgotar tendo que conciliar estudo e trabalho. Daria conta, se assim fosse para ser, como sempre fiz, mas, quando eu orava, Deus me confirmava que aquele seria tempo de paz, que o período de sobrevivência havia cessado em minha vida, que eu poderia descansar. Quase todos os dias, ia à secretaria do Programa me informar e sempre voltava com a mesma resposta: “Flávia, não consigo te garantir, estamos nos esforçando ao máximo, mas não depende de nós”. Confesso que manter a fé diante de um cenário desestimulador não é fácil. Continuava pedindo a Deus que tranquilizasse o meu coração, porque agora estava nas mãos d’Ele.

O agir de Deus é inexplicável. No dia 30/04/2024, eu recebo uma ligação de Carlos, secretário do Programa, me informando que estava muito feliz em me ligar para dizer que eu havia sido contemplada com uma bolsa. Imediatamente agradei a Deus! Uns vão dizer que foi sorte, outros que foi o acaso, mas eu afirmo que foi provisão divina, pois “Deus não é homem, para que minta; nem filho de homem, para que se arrependa. Porventura, tendo ele prometido, não o fará? Ou, tendo falado, não o cumprirá?” (Nm 23:19 ARA).

Desse modo, pude cursar o mestrado com uma tranquilidade financeira que eu não conhecia desde quando havia nascido. As provisões não finalizaram nesta etapa, pois a bênção do Senhor é progressiva. Tenho vivido coisas lindas em minha vida, que somente pela bondade de Deus são passíveis de acontecer! Apresentei trabalhos em congressos, viajei para fora da Bahia, viajei de avião e pude contemplar os céus, e todos os dias, desde então, têm sido de alegria por confiar e entregar meus caminhos a Jesus Cristo, e tudo isso “para que todos vejam e saibam, considerem e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isso, e o Santo de Israel o criou” (Is 41:20 ARA).

Deus não me deu apenas provisão financeira, mas também sustentação. Colocou pessoas ao meu lado para minha trajetória se tornar mais edificante! Abençoou-me com uma orientadora que reflete os dons do Espírito, que me faz querer ser melhor. Obrigada, professora Marinalva Lopes Ribeiro, por sua orientação, paciência e dedicação; vou sempre te amar, porque a senhora foi presente de Deus para mim.

Também fui agraciada por colegas de linha que fizeram a caminhada ser exitosa nos dois anos de curso, em especial minha amiga Tarcyla de Jesus Oliveira, por todas as trocas genuínas de carinho. Estendo o reconhecimento aos professores que tive durante o curso: Prof.

Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos, Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva, Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios e Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D., com cujas aulas pude aprender sobre educação e docência, meu muito obrigada.

À secretaria e coordenação do PPGE-UEFS, que sempre estiveram disponíveis para ajudar, muito dedicados e cuidadosos, em especial Carlos Vilas Boas, por sua empatia, generosidade e torcida. Assim como aos demais funcionários de segurança e limpeza, que recepcionavam com muita alegria e garantiam, caprichosamente, condições de funcionamento do prédio da pós-graduação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro que garantiu a permanência e dedicação ao mestrado. Meus agradecimentos também a Clarisse Lyra Simões, por sua dedicação e cuidado na correção da língua e padronização deste trabalho em sua versão final.

Às minhas amigas de vida: Poliana, Kimberly, Sabrina, Milane e Maria Julia, por toda torcida, orgulho, incentivo e parceria dedicados a mim. Não menos importante, minha amiga Iarlla Santos de Assis Araújo, por me contemplar com diálogos transformadores; você é uma força da natureza. À minha família, na pessoa de minha mãe, Marise, por sua criação nos caminhos de Jesus; minha irmã, Stefane, que é o pulsar do meu coração; meus sobrinhos, Geyse e Guilherme, que são meu aconchego e acalanto. Também à minha igreja, GeraVida, que me fez aprofundar mais no conhecimento da palavra de Deus, deixo meu reconhecimento e gratidão.

Ao curso de Pedagogia e ao Departamento de Educação da UEFS, pelo recebimento da minha pesquisa de bom grado; ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), que abraçou meu trabalho e proporcionou momentos de grande valia para mim e meu estudo; aos participantes da pesquisa, pelo tempo disponibilizado, vocês são o alicerce desta dissertação; à banca avaliadora, pela leitura cuidadosa e avaliação efetiva para o aprimoramento da pesquisa.

À UEFS, por ter sido um espaço tão significativo de formação profissional e pessoal, sinto-me orgulhosa em poder dizer que fui estudante desta casa. Por isso e muito mais, mais uma vez agradeço a Deus por tudo o que tem feito e por tudo o que irá fazer; “Assim, seja comendo, seja bebendo, seja fazendo qualquer outra coisa, fazei tudo para a glória de Deus” (1Co 10:31 KJA).

Se, durante o curso de formação de professores, esses alunos não se tornarem melhores estudantes ou não aprenderem a se tornar melhores estudantes, como conseguirão ensinar alguém a sê-los?

(Dembo, 2001, p. 26)

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender como um(a) professor(a), por meio de suas práticas docentes, contribui para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes. Na composição teórica, o trabalho se dedicou à amostragem dos conceitos basilares: prática docente e autorregulação da aprendizagem. O estudo faz parte da pesquisa “Relação professor e estudante na universidade”, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). A metodologia apoia-se nos pressupostos do pensamento complexo. Apresenta uma abordagem qualitativa e inspiração na Teoria Fundamentada nos Dados para o processo de análise. Foram usados, como dispositivos para produção de dados: questionário online aplicado aos estudantes dos últimos semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a fim de mapear professores que, com suas práticas, estimulavam a autorregulação da aprendizagem; observação da prática do professor mais mencionado nos questionários; e entrevista do tipo narrativa com esse docente. A partir dos dados, emergiram cinco categorias que apresentam a trajetória do professor que, segundo os estudantes, promove a autorregulação da aprendizagem mediante suas práticas. Aproximamo-nos da Teoria Fundamentada nos Dados construtivista na análise dos dados. Como resultado, o estudo conclui que a prática do docente destacado pelos estudantes é baseada em uma trajetória marcada pelo ingresso não planejado na docência e, principalmente, por autodidatismo, reflexão, disposição à mudança e autorregulação. Um professor que intencionalmente direciona a sua prática docente para a formação de estudantes, com didática diferenciada, apoiando-se na ciência para trabalhar a aprendizagem sob a perspectiva da avaliação, posicionando os dois processos como inter-relacionais.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Prática docente; Prática Educativa; Ensino Superior; Teoria Fundamentada nos Dados.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of research that aimed to understand how a teacher, through their teaching practices, contributes to the development of self-regulated learning in their students. The theoretical framework focuses on the fundamental concepts of teaching practice and self-regulated learning. The study is part of the research project "Teacher-Student Relationship at the University," developed by the Center for Studies and Research on University Pedagogy (NEPPU). The methodology is based on the assumptions of complex thought. It presents a qualitative approach and is inspired by Grounded Theory for the analysis process. The following data collection methods were used: an online questionnaire administered to students in the final semesters of the Pedagogy course at the State University of Feira de Santana (UEFS) to identify teachers whose practices stimulated self-regulated learning; observation of the practice of the teacher most frequently mentioned in the questionnaires; and a narrative interview with this teacher. Based on the data, five categories emerged that present the trajectory of the teacher who, according to the students, promotes self-regulation of learning through their practices. We approached the constructivist Grounded Theory in the data analysis. As a result, the study concludes that the practice of the teacher highlighted by the students is based on a trajectory marked by unplanned entry into teaching and, mainly, by self-teaching, reflection, willingness to change, and self-regulation. A teacher who intentionally directs their teaching practice towards the formation of students, with differentiated teaching methods, relying on science to work on learning from the perspective of assessment, positioning the two processes as interrelational.

Keywords: Self-regulation of Learning; Teaching Practice; Educational Practice; Higher Education; Grounded Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Recorte regional dos achados.....	28
Gráfico 2 - Origem institucional dos achados	28
Gráfico 3 - Status da pesquisa	29
Figura 1 - Modelo de Wesinstein (1994): Aprendizagem Estratégica	32
Figura 2 - Modelo de Zimmerman (2000): Aprendizagem Autorregulada	32
Figura 3 - Quantitativo de menções por pergunta para cada professor indicado no 6º semestre	99
Figura 4 - Quantitativo de menções por pergunta para cada professor indicado no 7º semestre	101
Figura 5 - Quantitativo de menções por pergunta para cada professor indicado no 8º semestre	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos achados no CTD-Capes	23
Tabela 2 - Amostragem dos encontros regionais ANPEd	24
Tabela 3 - Professores mencionados, tempo de docência na UEFS e total bruto de menções no questionário	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de organização dos trabalhos selecionados para leitura sistematizada	25
Quadro 2 - Trabalhos selecionados para leitura sistematizada	25
Quadro 3 - Teorias mais usadas nos trabalhos.....	30
Quadro 4 - Conceitos da Autorregulação da Aprendizagem utilizados nos trabalhos	33
Quadro 5 - Etapas e processos de realização da pesquisa.....	77
Quadro 6 - Relação entre perguntas e construto	82
Quadro 7 - Perguntas utilizadas no questionário de mapeamento docente	98
Quadro 8 - Exemplificação do processo de codificação até a categoria de análise	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

COLPED – Colegiado de Pedagogia

CTD-Capes – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

CTPS – Carteira de Trabalho e Previdência Social

DA – Diretório Acadêmico

DEDU – Departamento de Educação

FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia

LAPPE – Liga Acadêmica de Psicopedagogia

NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ...	19
1.1 Trilhas formativas: o caminho até o objeto.....	19
1.2 Revisão Sistemática de Literatura	22
1.3 Problema e objetivos da pesquisa.....	37
1.3.1 Objetivo geral.....	38
1.3.2 Objetivos específicos	38
1.4 Relevância desta pesquisa.....	38
2 POSICIONAMENTO TEÓRICO: O LUGAR DA TEORIA NA PESQUISA	40
2.1 A Relação Educativa como fundamento da prática docente	41
2.1.1 Relação Educativa: definições e pressupostos sociológicos	41
2.1.2 Condições institucionais na Relação Educativa	43
2.1.3 A função do docente, as condições institucionais e sociológicas na Relação Educativa	45
2.1.4 Dimensões e modelos culturais da relação pedagógica e seus conflitos.....	46
2.1.5 Para novos papéis do docente e dos alunos e o funcionamento da Relação Educativa	49
2.1.6 Papeis e estatuto na Relação Educativa	50
2.1.7 Categorização, expectativas docentes e psicossociologia da relação educativa.....	51
2.1.8 O contrato pedagógico na Relação Educativa	54
2.2 Breve contextualização histórica da Autorregulação da Aprendizagem.....	55
2.2.1 Autorregulação da Aprendizagem e Prática docente.....	59
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	71
3.1 Pressupostos epistemológicos	71
3.2 Características da pesquisa	73
3.3 Lócus da pesquisa	75
3.4 Etapas da pesquisa.....	76
3.5 Colaboradores da pesquisa.....	78
3.5.1 Colaboradores da primeira etapa	78
3.5.2 Colaboradores da segunda etapa.....	80
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	81
3.7 Dispositivos para produção de dados.....	81
3.7.1 Questionário <i>online</i>	82
3.7.2 Observação.....	86

3.7.3 Entrevista Narrativa	88
3.8 Análise dos dados: inspirando-se na Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista	90
3.8.1 Breve contextualização sobre Teoria Fundamentada nos Dados	90
3.8.2 A proposta construtivista da Teoria Fundamentada nos Dados	93
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	95
4.1 Um professor que...: o mapeamento docente como delimitação do campo empírico	95
4.1.1 O direcionamento qualitativo do questionário	106
4.2 Codificações: inspirações na TFD construtivista	108
4.2.1 As codificações	109
4.2.1.1 Exemplificando o processo analítico	110
4.2.2 Categorias de análise	113
4.2.1 Vivenciando a escolarização como experiência de sofrimento: “nunca mais vou estudar na minha vida”	113
4.2.2 Engajando-se em espaços não formais como estimuladores formativos	117
4.2.3 Ingressando na docência de forma não planejada	119
4.2.4 Consolidando-se na docência universitária por meio do autodidatismo e da reflexividade	126
4.2.4.1 Mudando de concepção e reformulando sua postura docente	134
4.2.5 Reconfigurando a prática docente diante de demandas emergentes	135
4.2.5.1 A prática observada: o olhar da pesquisadora sob o campo empírico	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A – QUADRO DE CODIFICAÇÕES	170
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> (estudantes)	185
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL (DOCENTE)	194
APÊNDICE D – TERMO DE USO DE IMAGEM E VOZ	198
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	199
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	200

INTRODUÇÃO

Esta produção apresenta e divulga os resultados de uma pesquisa de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS), na linha 2, que aborda temáticas sobre Currículo, Formação e Prática docente a partir de várias questões, dimensões e espaços.

Propondo como problemática: “De que maneira as práticas docentes contribuem para o desenvolvimento da Autorregulação da Aprendizagem dos estudantes no ensino superior?”, vincula-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) por meio da pesquisa guarda-chuva “Relação professor e estudante na universidade”.

Para responder ao problema, traçou como objetivo geral: Compreender como um(a) professor(a), por meio de suas práticas docentes, contribui para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes.

Nesse conjunto, a pesquisa que foi intitulada “Práticas estimuladoras de Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior” está estruturada a partir de quatro capítulos. O primeiro, “Autorregulação da Aprendizagem: primeiras aproximações”, versa sobre a relação da pesquisadora com o objeto de estudo até a construção da problemática desta pesquisa. Inicia apresentando as trilhas formativas da autora e o caminho que percorreu até o objeto; a Revisão Sistemática de Literatura, somada ao desejo pessoal, formula a problemática baseando-se na realidade da temática nas pesquisas em educação no Brasil; na sequência, exhibe o problema e os objetivos, e anuncia a relevância do trabalho nas dimensões sociais e pessoais.

No segundo capítulo, esclarece-se o posicionamento teórico e define-se o lugar da teoria na pesquisa, apresentando os objetos basilares, a Prática docente e a Autorregulação da Aprendizagem. O capítulo dialoga teoricamente com pesquisadores como Marcel Postic (1984), Barry Zimmerman (2000) e Boruchovitch (2014; 2018; 2019; 2020) em uma perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem como ensinável.

O terceiro capítulo convida o leitor a conhecer a metodologia da pesquisa a partir dos aspectos epistemológicos, com a teoria da complexidade de Edgar Morin (2006); com abordagem qualitativa (Minayo, 2007), apresenta o lócus, os sujeitos participantes, bem como os dispositivos para produção dos dados e o método adotado para análise dos dados.

Na sequência, o capítulo quatro, que se encarrega da análise e discussão dos dados, é composto por seções que mostram a análise dos questionários utilizados, assim como a da entrevista e observação, que foram os dispositivos usados para produzir os dados que foram centrais na pesquisa.

Sucintamente, esta dissertação explana as considerações finais, nas quais o leitor encontrará a síntese da análise dos dados, relacionando-a à problemática, aos objetivos, assim como às fragilidades, faltas e possíveis perspectivas para investigações futuras.

Finalizando o trabalho, os elementos pós-textuais são disponibilizados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o termo de uso de imagem e voz, questionário socio-profissiográfico e das menções de práticas docentes, roteiro da entrevista narrativa, as tabelas quantitativas na íntegra e as referências.

CAPÍTULO 1

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Este capítulo versa sobre a problemática da pesquisa que este trabalho se propõe a apresentar. De acordo com Ribeiro (2022), o tema escolhido para ser pesquisado precisa ser problematizado de forma que gere uma questão de pesquisa, uma pergunta. A autora ainda explica que o tema pode vir de uma experiência vivida ou como consequência do conhecimento de outras pesquisas.

O presente trabalho é proveniente das duas vias propostas por Ribeiro (2022), assim, será exposta no presente capítulo a relação da autora com o objeto problematizado, que começa com uma breve apresentação das trilhas formativas da autora até o encontro com o objeto de estudo, representando a experiência vivida com o objeto.

Na sequência da seção, a Revisão Sistemática de Literatura, que foi a etapa fundamental para delinear toda a pesquisa, trata do conhecimento a partir de outras pesquisas. No caminhar, é apresentada a questão de pesquisa e seus objetivos.

O primeiro capítulo de uma dissertação, ao apresentar para o leitor o objeto e o autor responsável por problematizá-lo, auxilia na compreensão da pesquisa em sua dimensão pessoal, científica e social.

1.1 Trilhas formativas: o caminho até o objeto

O primeiro contato da autora com o conceito de Autorregulação da Aprendizagem foi no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esse primeiro contato se estabeleceu de modo passivo, não obtendo tanto interesse na temática. Nas experiências de uma graduação, a participação em atividades extracurriculares contribuiu para o conhecimento/aprofundamento de variadas discussões.

Na graduação comecei,¹ a me interessar bastante pelas disciplinas de psicologia da educação, muito por uma curiosidade nata em compreender processos cognitivos; a mente sempre me fascinou. Tive a oportunidade, já na segunda metade do curso, de ingressar em uma liga acadêmica (LAPPE – Liga Acadêmica de Psicopedagogia), em que permaneci por três semestres seguidos.

Na LAPPE, houve um aprofundamento em estudos sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem, que possibilitou o trabalho com a Autorregulação da Aprendizagem (ARA),

¹ Escrita na primeira pessoa por se tratar de uma trajetória pessoal da autora que a levou ao encontro de seu objeto de pesquisa.

resultando em um curso de extensão para estudantes do primeiro ano da universidade, oferecido pela liga com apoio do colegiado de pedagogia.

O curso de extensão tinha como objetivo orientar os novos estudantes na vida acadêmica, com a primazia de auxiliá-los a desenvolver uma postura estudantil no início da graduação. A Autorregulação tornou-se um grande feito para toda a liga; era uma observação coletiva das dificuldades que um estudante encontra ao ingressar no Ensino Superior, pois é uma dinâmica diferente da educação básica, mesmo obtendo os mesmos formatos de aula.

Com a liga, a relação com a temática da Autorregulação começou a ser ativa, diferentemente do primeiro contato na disciplina. O segundo encontro com o conceito foi tão intenso que se tornou objeto de estudo pessoal. Paralelamente à liga, comecei o estágio extracurricular em uma escola municipal, inicialmente na educação infantil, com o G5, e depois nos Anos Iniciais do Fundamental com o 5.º ano.

Ao adentrar na sala de aula como professora, meu olhar para aquele ambiente não era o mesmo, eu não era mais a mesma; até então, ainda não havia recebido o vocativo “professora”. Foi como um batismo, afinal, antes era apenas estudante de licenciatura.

Como a Autorregulação se tornou meu objeto de estudo pessoal, muito por conta das atividades na liga, no estágio, comecei a me relacionar com a escola de uma forma diferente, pois pensava e agia como professora. Notei, na rotina da sala de aula, repertórios e procedimentos, das professoras e também dos alunos, em prol da Autorregulação, de modo transversal e por vezes até tácito.

A vivência na sala de aula, como professora, começou a ser direcionada para a autorregulação. Comecei a tentar compreender de maneira independente como esses repertórios e procedimentos se estabeleciam naquele lugar, pois não ouvia as professoras falarem “com isso eles aprenderão a estudar”, mas de várias maneiras essa frase era uma ação presente na prática delas.

Nesse contexto, meus estudos sobre Autorregulação passaram a ser condutores de um modo de pensar a prática docente, produzindo uma monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre autorregulação e práticas pedagógicas.

A monografia teve como questão “as professoras do 5.º ano do Ensino Fundamental compreendem que suas práticas pedagógicas podem promover a Autorregulação da Aprendizagem?”, e seu objetivo geral era analisar procedimentos pedagógicos relatados pelas professoras do 5.º ano do Ensino Fundamental que induzem a Aprendizagem Autorregulada.

Neste estudo, identifiquei, a partir do relato das professoras, procedimentos que subsidiavam a Autorregulação, revelando-as comprometidas com a formação e aprendizagem

de seus alunos². Mesmo com falhas e limitações, este trabalho representa um marco importante na minha trajetória acadêmica, pois, além de ser a primeira grande produção empírica, foi base para o projeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para o curso de mestrado. Impressionantemente, apresentei a monografia já aprovada no processo seletivo do mestrado.

Ao iniciar o mestrado, o projeto, como de praxe, sofreu alterações; o *locus* de pesquisa passou a ser o Ensino Superior, assim como os objetivos e a metodologia foram modificados para encaixar-se na pesquisa guarda-chuva do núcleo de pesquisa de que comecei a fazer parte, o NEPPU (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária).

Assim, minha trajetória acadêmica e vivência na sala de aula como professora me conduziram para uma pesquisa sobre práticas docentes, sobretudo, as que conduzem para Autorregulação da Aprendizagem, pois, “se durante o curso de formação de professores esses alunos não se tornarem melhores estudantes ou não aprenderem a se tornar melhores estudantes, como conseguirão ensinar alguém a sê-los?” (Dembo, 2001, p. 26).

A pergunta retórica feita por Dembo (2001) começou a ser a energia que conduz a minha prática como professora e, sobretudo, a compreensão do que é ensinar. Também me conduziu a refletir sobre a formação dos futuros professores; deveríamos aprender nas licenciaturas, principalmente, a formar estudantes intencionalmente. Já sabia que professores possuíam repertórios e procedimentos potenciais concernentes à autorregulação dos alunos, mas que não são reconhecidos, referenciados e intencionados para tal. Isso compôs a via da experiência vivida com o objeto (Ribeiro, 2022).

Para a construção da problemática de uma pesquisa, é relevante que seja antecedida pela realização de um levantamento literário sobre a temática de trabalho, para conhecer como está sendo investigada, contribuindo para a construção e o afinamento do objeto de estudo, assim como na definição da questão e objetivos de análise.

O levantamento feito para este trabalho realizou-se através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com pesquisas sobre a Autorregulação da Aprendizagem dos últimos cinco anos (2019-2023), contribuindo na construção da problemática a partir de outras pesquisas, conforme a segunda via proposta por Ribeiro (2022). Os achados seguem na próxima seção.

² Recorte do trabalho disponível nos Anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU).
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112538>

1.2 Revisão Sistemática de Literatura³

Ao iniciar um trabalho acadêmico, é preciso seguir algumas condutas para a obtenção do notório valor científico. Ribeiro (2022) aponta que, para o tema, “é importante que ele interesse ao pesquisador o suficiente para manter a motivação em pesquisá-lo durante todo o percurso da investigação” (p. 4) e orienta como seguimento: a escolha do tema de pesquisa; a formulação da questão geral de pesquisa; o delineamento dos objetivos.

Durante esses procedimentos, desenvolve-se a problemática e, no presente trabalho, a execução se baseou no seguimento proposto por Ribeiro (2022). Ainda de acordo com a autora citada, buscamos estudos já realizados com nosso tema e literaturas que discutem conceitualmente o objeto.

Esse processo de busca dos estudos já realizados é chamado de “revisão das literaturas” e visa a encontrar nos estudos publicados o modo como a temática está sendo estudada. Nesse momento também são encontradas as faltas, lacunas e limitações das pesquisas levantadas. Pelas especificidades encontradas nos estudos sobre a temática, se desenvolve a problemática, pois o pesquisador, através das limitações e faltas encontradas, realiza o seu trabalho no intuito de contribuir com a expansão dos estudos (Ribeiro, 2022).

De acordo com Costa e Zoltowski (2014), a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) permite de maneira organizada uma maximização do potencial de uma busca, não se tratando apenas de uma exposição descritiva da temática, mas deve se constituir um trabalho compreensivo, reflexivo e crítico. Os autores apresentam oito etapas básicas que podem auxiliar durante o processo de construção de uma RSL:

1. delimitação da questão a ser pesquisada;
 2. escolha das fontes de dados;
 3. eleição das palavras-chave para a busca;
 4. busca e armazenamento dos resultados;
 5. seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
 6. extração dos dados dos artigos selecionados;
 7. avaliação dos artigos;
 8. síntese e interpretação dos dados
- (Costa; Zoltowski, 2014, p. 56)

Em acordo com os autores, realizamos as etapas apresentadas tomando como base os anos de 2019 a 2023, buscando obter produções atualizadas sobre a temática e o objeto, a fim de divulgar e propagar um trabalho científico atual aos acontecimentos e realidades vividas na contemporaneidade. Iniciamos definindo como objetivo do trabalho de revisão sistemática:

³ Resumo expandido da Revisão Sistemática de Literatura apresentado no XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) – Reunião Científica Regional da ANPED e publicado em seus Anais. <https://base.pro.br/sites/regionais3/trab.php?cod=15756>

mapear as produções sobre Autorregulação da Aprendizagem no contexto do Ensino Superior nos últimos cinco anos (2019-2023).

Costa e Zoltowski (2014) esclarecem que as etapas se relacionam, e podem não ocorrer de maneira sequencial. Desse modo, realizamos três procedimentos para essa revisão: a busca dos trabalhos, observando o título e palavras-chave que cunhavam o objeto; o tabelamento, em que organizamos os trabalhos detalhadamente, a partir da leitura dos resumos; e a análise, partindo da leitura das produções na íntegra de forma sistematizada.

Definimos três plataformas de busca para encontrar os trabalhos, sendo: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD-Capes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. Na sequência, as pesquisas foram sistematicamente organizadas em tabelas e pastas para posterior análise.

Estabelecemos como descritor “Autorregulação da Aprendizagem” e critérios de inclusão: trabalhos divulgados em língua portuguesa; aqueles que teorizavam, descreviam características, ensinavam ou detalhavam sobre a ARA; estavam no contexto do Ensino Superior e dentro do corte temporal definido; além dos disponíveis para baixar na memória do computador.

Excluimos trabalhos que, apesar de citar, não tinham como discussão a Autorregulação da Aprendizagem; produções que priorizavam uma dimensão da Autorregulação; não publicados em língua portuguesa; com público de outro nível educacional; fora do recorte temporal e não disponíveis para *download*.

Primeiro, foi realizada a busca no CTD-Capes, onde foram encontrados 278 trabalhos. Com esse resultado, foi aplicado um filtro de resultados de dados, disposto na própria plataforma, no menu esquerdo, selecionando a opção “Educação” da Aba de “Área do Conhecimento”, onde obtivemos 84 resultados, sendo que, desses, 58 eram dissertações (três produções de mestrado profissional) e 26, teses doutorais.

Assim feito, partimos para a segunda delimitação, seguindo o critério de corte temporal. Restaram 27 trabalhos, sendo dois desses produtos de mestrado profissional. Prosseguimos para repetir o procedimento nas 26 teses, que, após a delimitação temporal, resultaram em 18 produções. Nessas buscas, encontramos o quantitativo de trabalhos conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos achados no CTD-Capes

ANO \ TIPO	DISSERTAÇÃO	TESE
2019	7	2
2020	3	3
2021	6	5

2022	4	3
2023	7	5
Total:	27	18

Fonte: Elaboração própria.

Dando prosseguimento, iniciamos as buscas na ANPEd, que organiza suas reuniões em encontros nacionais e regionais, nos quais os Grupos de Trabalho (GT), divididos por temática, divulgam suas produções. Realizamos as buscas nos dois tipos de encontro.

Nesse sentido, começamos pela 39.^a Reunião Nacional, que aconteceu na cidade de Niterói (RJ) em 2019. Iniciamos pelo GT20 – Psicologia da Educação, por acreditarmos encontrar trabalhos com a temática da Autorregulação da Aprendizagem nesse GT, uma vez que o conceito é cunhado na área da psicologia. Contudo, não deixamos de verificar os demais GT's, por compreendermos que o conceito é polivalente e pode ser discutido e apresentado em variadas áreas.

Depois, seguimos o mesmo caminho descrito anteriormente para as reuniões posteriores, sendo a 40.^a Reunião Nacional, que aconteceu em Belém (PA) em 2021, e 41.^a Reunião Nacional, ocorrida em Manaus (AM) em 2023 – que ainda não possuíam seus anais divulgados até a data de realização das buscas (maio de 2024). Posteriormente, fizemos as buscas nas reuniões regionais, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Amostragem dos encontros regionais ANPEd

Região	Reunião	Ano
Norte	3 ^a	2021
	4 ^a	2022
Nordeste	25 ^a	2020
	26 ^a	
Sul	13 ^a	2021
	14 ^a	
Sudeste	14 ^a	2020
	15 ^a	
Centro-oeste	15 ^a	2020
	16 ^a	2022

Fonte: Elaboração própria.

Ao findar as buscas nessa plataforma, obtivemos apenas dois achados: um na 39.^a reunião nacional e o outro na 25.^a reunião regional. Cabe lembrar que foi usado em todo o processo, de todas as plataformas, o mesmo descritor, as mesmas delimitações de tempo e a mesma organização dos achados.

Para finalizar o procedimento de busca, seguimos para a *Scielo*, onde encontramos 56 resultados. Na primeira delimitação, utilizamos a ferramenta de “filtros” disposta na própria plataforma com a opção “coleções”, onde optamos por “Brasil”. Na aba “*Scielo* Áreas

Temáticas”, selecionamos a opção “ciências humanas”, que reduziu os resultados para 51. Configuramos o filtro para nosso recorte temporal e, assim, obtivemos 29 trabalhos.

Em todas as plataformas, fizemos variações no modo de escrita do descritor “Aprendizagem Autorregulada”, “Autorregulação e Aprendizagem”, “Autorregulação *and* Aprendizagem” e não obtivemos diferenças nos achados; tivemos um total bruto de 76 trabalhos. Desse modo, com o findar do procedimento de busca, demos início ao tabelamento, que consiste na organização detalhada dos achados que passaram por uma análise de seus resumos com filtros de inclusão para leitura sistematizada, conforme o modelo:

Quadro 1 - Modelo de organização dos trabalhos selecionados para leitura sistematizada

Identificação da plataforma							
Tipo	Ano	Título	Autor(es)	Objeto	Quadro teórico	Metodologia	Resultados

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa tabela fizemos um refinamento dos trabalhos. Os que não se encaixavam nos critérios de inclusão não foram descartados; classificamos como potenciais ao estudo aqueles que possuíam aporte teórico e metodologia semelhante, também fizemos uma ficha de citação para cada trabalho, visando a otimizar a escrita da dissertação. Desse modo, do bruto de 76 achados, ficamos com 32 trabalhos para leitura sistematizada, conforme explica o Quadro 2:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados para leitura sistematizada

CTD/Capes	ANPEd	SCIELO
20	1	11
Autor: Larissa Pires Bilhalba Título: As potencialidades de uma intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem para a formação docente em Física.	Autor: Manuela Machado dos Santos e Iron Pedreira Alves Título: Estratégias de aprendizagem em matemática: um estudo exploratório.	Autor: Luiz Gustavo Lima Freire e António Manuel Duarte Título: Aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários.
Autor: Luciano de Vasconcellos Corrêa Título: Contribuições da tecnologia bim na utilização de estratégias autorregulatórias por estudantes de arquitetura e urbanismo.	-	Autor: Ana Paula Couto Zoltowski e Marco Antônio Pereira Teixeira Título: Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo.
Autor: Veridiana de Lima Gomes Krüger Título: Autorregulação para aprendizagem no campo da performance musical: problematizações e proposições desde a teoria social cognitiva.	-	Autor: Sueli Édi Rufini <i>et al</i> Título: Versão Brasileira do Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ): Evidências de Validade.
Autor: Ângela Regina dos Reis Arcoverde	-	Autor: Eduarla Resende Videira Emilio <i>et al</i>

Título: Estratégias de estudo e de aprendizagem e crenças de autoeficácia de estudantes de licenciatura: caracterização e intervenção.		Título: Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita: adaptação e validação para universitários.
Autor: Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda Título: Desenvolvimento da plataforma APRENDIZagem: programa on-line para promoção de processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem em universitários.	-	Autor: Yara Aparecida de Paula; Ricardo da Costa Padovani; Sylvia Helena Souza da Silva Batista Título: O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: conhecendo e intervindo.
Autor: Aline Guilherme Maciel-Santos Título: Autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma proposta de intervenção colaborativa.	-	Autor: Anizio de Almeida Filho; José Maria Peixoto; Eliane Perlatto Moura Título: Motivação acadêmica de estudantes de Medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação.
Autor: Elis Renata de Britto Santos Santos e Zena Winona Eisenberg Título: Autoeficácia computacional e a autorregulação da aprendizagem do docente universitário no contexto pandêmico.	-	Autor: Filipe Augusto Colombini e Melania Moroz Título: Estudar-análise da produção científica em periódicos brasileiros.
Autor: Rebeca Carvalho Bressa Título: Autoeficácia acadêmica, motivação e autorregulação da aprendizagem no desenvolvimento de competências profissionais na formação médica.	-	Autor: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Ana Paula de Andrade Janz Elias Título: A utilização do método de análise de conceitos para a compreensão do conceito de aprendizagem autorregulada.
Autor: Maria Antônia Romão da Silva Título: O diário de aprendizagem digital assistido por inteligência artificial como ferramenta de apoio à autorregulação da aprendizagem.	-	Autor: Lais Meirelles Nicolliello Vieira <i>et al</i> Título: Self-regulated learning e ensino médico: revisão de literatura.
Autor: Fernando Cesar Dos Santos Título: Autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica em estudantes de licenciaturas a distância da UEMAnet.	-	Autor: Michel Teston Semensato <i>et al</i> Título: Revisão sistemática de estudos sobre a autorregulação da aprendizagem da matemática no ensino superior.
Autor: Patrice Rocha Pinto Galvão Título: Estratégias autorreguladas, motivação e percepção dos professores por graduandos de Pedagogia.	-	Autor: Elis Regina da Costa; Maria Paulina de Assis; Isabela Victória Teixeira Título: Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014-2019.
Autor: Adriana Akemi Kikuchi Calzavara	-	-

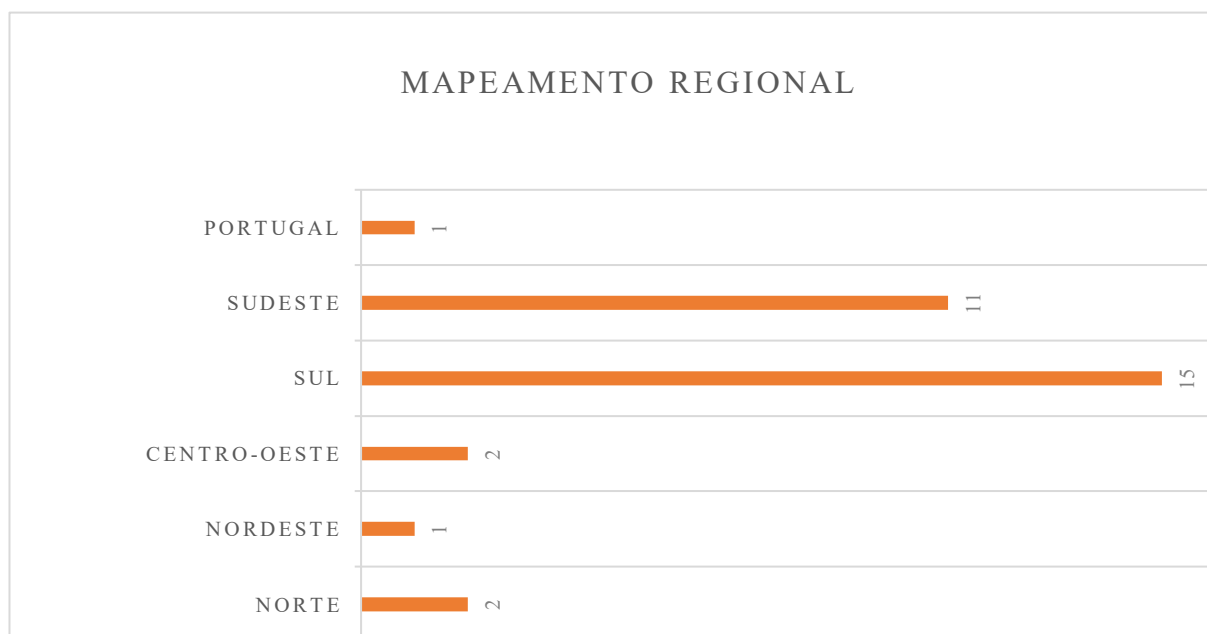
Título: Autorregulação, autoeficácia e uso de estratégias de aprendizagem na construção da performance de pianistas em diferentes níveis de formação.		
Autor: Emmanuelle Pantoja Silva Título: Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica.	-	-
Autor: Stéffani Priscila Léo dos Santos Rocco Título: O uso do feedback na competência escrita: possibilidades para promoção da autorregulação aprendizagem.	-	-
Autor: Grazielle de Jesus Pestana Título: Autorregulação da aprendizagem e motivação para aprender na educação superior em tempos de pandemia.	-	-
Autor: Thiago Januario Lisboa e Silvia Brilhante Guimarães Título: Uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia acadêmica: estudo com universitários ingressantes.	-	-
Autor: Débora M. Vieira e Zena Eisenberg Título: A relação da nomofobia com as estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em universitários.	-	-
Autor: Daniel Santos Franciscão Título: Aprendizagem estratégica e autorregula e crenças de autoeficácia para aprendizagem de alunos ingressantes de cursos de licenciatura durante a pandemia de COVID-19.	-	-
Autor: Flaviane Nora Marconi Título: Procrastinação, Autoeficácia, Gerenciamento do tempo e Motivação para as aprendizagens: Um estudo com acadêmicos de Pedagogia.	-	-
Autor: Thais Salomão Título: Repertório de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes iniciantes e concluintes do Ensino Superior.	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

No processo de realização dessa revisão, fizemos um levantamento dos achados sob a perspectiva de um recorte regional, de origem institucional pública ou privada, e o *status* da

pesquisa (se há crescimento ou diminuição dos estudos com essa temática nos últimos cinco anos). Essas informações serviram para identificar e compreender como o objeto está posto no campo das produções científicas, além de servir como recurso para novas pesquisas, vislumbrando ampliar as possibilidades de se fazer pesquisa sobre Autorregulação da Aprendizagem. Vejamos a seguir:

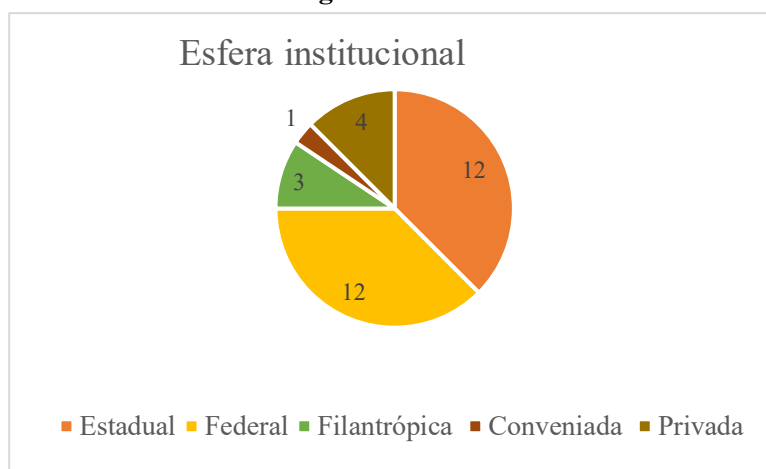
Gráfico 1 - Recorte regional dos achados



Fonte: Elaboração própria.

A partir do gráfico apresentado, é possível observar que a região Sul e Sudeste foram as que mais pesquisaram sobre a temática da Autorregulação neste recorte de cinco anos, obtendo respectivamente 15 e 11 trabalhos.

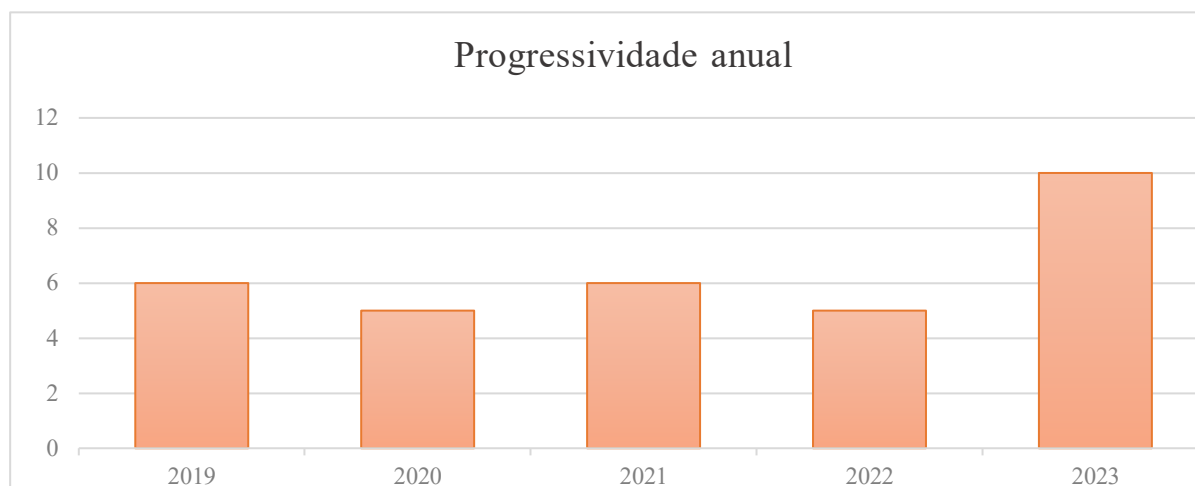
Gráfico 2 - Origem institucional dos achados



Fonte: Elaboração própria.

Já em relação à origem institucional, 24 pesquisas foram realizadas em universidades públicas. Em relação ao *status* da temática, é possível visualizar que houve um crescimento no ano de 2023, totalizando quase o dobro em relação aos quatro anos antecessores.

Gráfico 3 - Status da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Esses dados, ao serem comparados com a revisão feita por Costa, Assis e Teixeira (2022), exclusivamente com dados da plataforma da Capes nos anos de 2014 a 2019, que seguiu o mesmo método que o nosso, permitiram verificar resultados parecidos. No estudo dessas autoras, as regiões Sul e Sudeste também foram as que mais produziram sobre a temática da Autorregulação, em quinze universidades públicas e sete privadas. Somando os recortes temporais da presente revisão de literatura com a de Costa, Assis e Teixeira (2022), totaliza-se um período de dez anos em que essas regiões possuem pesquisadores trabalhando com a Autorregulação da Aprendizagem.

Desse modo, esses dados nos fazem questionar o motivo de essas regiões pesquisarem mais a temática. Além disso, os dados podem provocar as demais regiões, principalmente Norte e Nordeste, a se debruçarem sobre a temática, fazendo pesquisas sobre o estudar e a Autorregulação da Aprendizagem. Também nos questionamos sobre quais têm sido as pesquisas feitas nas regiões Norte e Nordeste voltadas para a aprendizagem, uma vez que essa temática necessita constantemente ser investigada nas instituições de ensino. Também pensamos que pode ser um tema de investigação as mudanças que essas pesquisas geraram nessas universidades da região Sul e Sudeste, uma vez que a ARA possui influência direta no sucesso acadêmico.

A Autorregulação da Aprendizagem é um processo em que o indivíduo gerencia de maneira intencional seus próprios comportamentos, pensamentos e atitudes em prol da

aprendizagem. Por ser uma capacidade nata do ser humano, é evidenciada por estudos em diversas áreas, de origem na psicologia, contudo, obtendo cada vez mais ênfase na área da educação, possuindo vários conceitos, modelos e teorias.

No que se refere aos 32 trabalhos lidos integralmente de maneira sistematizada, foi possível identificar que, ao se trabalhar com a temática da Autorregulação da Aprendizagem e seus desdobramentos, utiliza-se quase que totalmente da Teoria Social Cognitiva (TSC), com exceção da dissertação de Salomão (2021), que se apoia na Psicologia Cognitiva (PC), e do artigo de Almeida Filho, Peixoto e Moura (2021), que se fundamenta na Teoria da Autodeterminação (TA). Segue no Quadro 3 a amostragem das teorias utilizadas:

Quadro 3 - Teorias mais usadas nos trabalhos

	CTD-Capes		ANPEd	SCIELO
	Teses	Dissertações		
TSC	Bilhalba (2019); Corrêa (2019); Krüger (2020); Arcoverde (2021); Miranda (2021); Maciel-santos (2021); Santos; Eisenberg (2023); Bressa (2023); Silva (2023); Santos (2023).	Galvão (2019); Calzavara (2019); Silva (2019); Rocco (2020); Pestana (2022); Lisbôa; Guimarães (2023); Vieira; Eisenberg (2023); Franciscão (2023); Marconi (2023).	Dos Santos; Alves (2020).	Freire; Duarte (2019); Zoltowski; Teixeira (2020); Rufini <i>et al</i> (2020); Emilio <i>et al</i> (2020); De Paula; Padovani; Batista (2022).
PC	-	Salomão (2021).	-	-
TA	-	-	-	Almeida Filho; Peixoto; Moura (2021).

Fonte: Elaboração própria.

Na plataforma da *Scielo*, dos onze trabalhos lidos, cinco (Colomboni; Moroz, 2022; Vosgerau; Elias, 2022; Vieira *et al*, 2023; Semensato *et al*, 2023; Costa; Assis; Teixeira, 2022) tratavam de revisão de literatura. Por isso, não foram identificados no Quadro 2, no tocante à teoria utilizada. Os trabalhos de Freire e Duarte (2019), Zoltowski e Teixeira (2020), Rufini *et al* (2020) e Emilio *et al* (2020), assim como no da ANPEd, de Dos Santos e Alves (2020), inferimos que utilizam a Teoria Social Cognitiva, pois não apresentam essa informação explícita no trabalho; fizemos essa inferência partindo do modelo de autorregulação utilizado, pois, conforme já abordado por nós, o modelo do Zimmerman partiu da TSC de Bandura, nos fazendo interpretar que a escolha desse modelo já pressupõe o amparo nessa teoria.

A Teoria Social Cognitiva possui a perspectiva do agir para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança, ou seja, influenciar o próprio funcionamento de modo intencional, de modo que não apenas o indivíduo seja atravessado pelas circunstâncias da vida, mas que as

administre. O indivíduo é envolto por fatores pessoais, ambientais e comportamentais de maneira interdependente, sendo esses fatores influenciados uns pelos outros (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Já a Psicologia Cognitiva estuda o processamento de informações do ser humano, focalizando os estudos na cognição e em processos mentais (Salomão, 2021). Essa abordagem se difere da TSC, pois não se refere ao indivíduo em seu envolvimento social.

A Teoria da Autodeterminação, na concepção de Almeida Filho, Peixoto e Moura (2021), tem como particularidade compreender como são internalizadas as ideias, objetivos, intenções e valores do indivíduo sob influência das suas interações com o ambiente e o contexto vivido.

Referente aos modelos de Autorregulação, se destaca o de Zimmerman (1989; 2000), em que a ARA é desenvolvida em três fases cíclicas; em cada fase existem procedimentos e atitudes a serem realizadas pelo estudante. Foi inspirado no modelo de autorregulação de Albert Bandura (1986) e se caracteriza da seguinte maneira: a primeira fase precede o ato, denominada de planejamento; a segunda acontece durante a execução da ação, o monitoramento; enquanto a terceira é a reflexão, em que o sujeito reflete sobre seu processo. Os termos contêm variações nas obras, mas mantém-se o conceito de cada fase e do ciclo dinâmico de desenvolvimento.

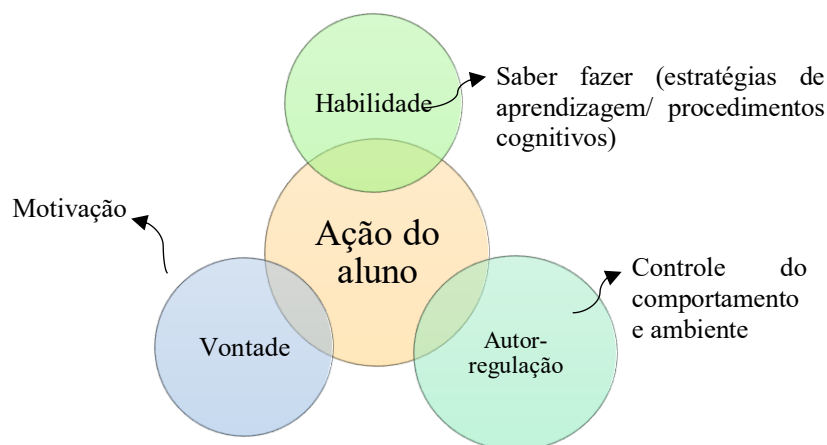
Na tese doutoral de Arcoverde (2021), são utilizados dois modelos da chamada “aprendizagem ativa”, que é o termo utilizado para os procedimentos executados pelos alunos no ato de estudar para aprender: a Aprendizagem Estratégica (*Model of Strategic Learning-MSL*), de Clare Ellen Weinstein (1994), e a Aprendizagem Autorregulada (*Self-Regulation Learning-SRL*), de Barry Zimmerman (2000, 2002).

No modelo de Wesinstein, de acordo com Arcoverde (2021), o aluno é reconhecido em sua subjetividade, apresentando um conjunto de variáveis – personalidade, conhecimento prévio, histórico de desempenho escolar, entre outros – em cada situação de aprendizagem em que se encontra. Segundo a idealizadora, esse ser único possui um núcleo composto de habilidade, vontade e autorregulação, que interagem entre si. O estudante possui controle sobre esse núcleo para elaborar uma aprendizagem eficiente. Esse modelo também faz referência a fatores ambientais, sociais e contextuais que interferem no aprendizado.

Arcoverde (2021), ao comparar os dois modelos, interpreta que, na Aprendizagem Estratégica proposta por Wesinstein (1994), a autorregulação é um componente categorial na Ação, junto a habilidade e vontade. Já no modelo de Zimmerman (2000; 2002), a autorregulação é a estrutura geral que compõem a habilidade e a vontade. Ambos os modelos

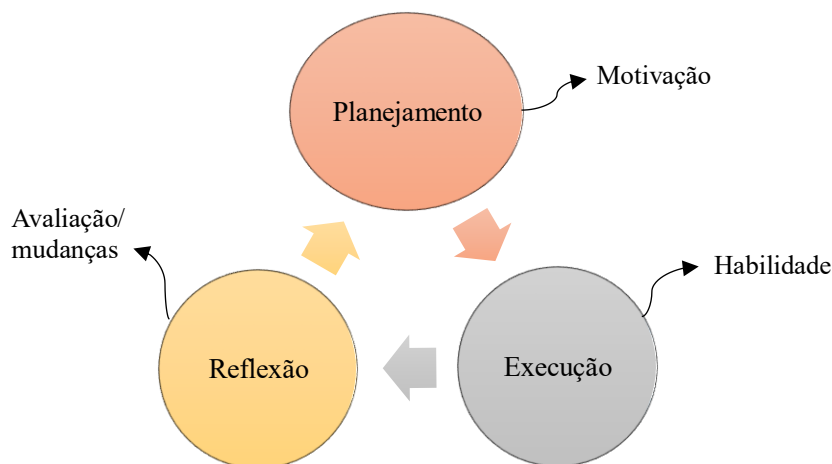
colocam o sujeito aprendiz como protagonista e dão importância à necessidade de utilização de estratégias de aprendizagem e de boas crenças de autoeficácia, além de ambos os modelos serem passíveis de ensinamento. Para melhor compreender a diferença dos modelos, criamos representações baseadas em nosso entendimento, conforme as figuras 1 e 2:

Figura 1 - Modelo de Wesinstein (1994): Aprendizagem Estratégica



Fonte: Elaboração própria baseada em Wesinstein (1994 *apud* Arcoverde, 2021).

Figura 2 - Modelo de Zimmerman (2000): Aprendizagem Autorregulada



Fonte: Elaboração própria baseada em Zimmerman (2000; 2002 *apud* Arcoverde, 2021).

A Autorregulação da Aprendizagem possui quatro dimensões que interagem entre si de maneira síncrona (Ganda; Boruchovitch, 2018), sendo elas: cognitiva/metacognitiva; motivacional; emocional/afetiva; social. Na primeira dimensão, estão os processos cognitivos e metacognitivos, os quais, respectivamente, são ações para o armazenamento de informações e a regulação do ato de estudar. As atitudes dessa dimensão são a base da estratégia de estudo.

Na dimensão motivacional, estão os motivos que levam o indivíduo a executar ações, podendo ser intrínsecas – aquelas de interesse pessoal, voluntário e prazer espontâneo – ou extrínsecas, que advêm de interesses externos, para ganho de algo. As motivações são inferidas diretamente pela crença de autoeficácia e atribuição de causalidade, sendo a primeira a percepção de si sobre aprender, enquanto a segunda se refere à interpretação das causas sucedidas ou não nas situações vividas (Ganda; Boruchovitch, 2018).

As emoções estão presentes antes, durante e após o ato de estudar, influenciando todo o processo, podendo ser manifestadas por causas fisiológicas, cognitivas e comportamentais, por exemplo: estresse, nervosismo, ansiedade, preocupação, tristeza, dor, satisfação, alegria etc. (Ganda; Boruchovitch, 2018). Ribeiro (2010) traz que “afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos” (p. 406). Já a dimensão social abarca todo o lócus e contexto onde o estudante está inserido, envolvendo também relações sociais e econômicas (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Como a Autorregulação é um conceito de ampla discussão e multidimensional, os estudos, na maioria das vezes, optam por trabalhar apenas com uma dimensão ou com um conceito pertencente à ARA. Desse modo, categorizamos de acordo com esses conceitos utilizados os trabalhos aqui apresentados, como se vê no Quadro 4:

Quadro 4 - Conceitos da Autorregulação da Aprendizagem utilizados nos trabalhos

Conceitos	CTD-Capes		ANPEd	SCIELO
	Teses	Dissertações		
ARA	Bilhalba (2019); Corrêa (2019); Krüger (2020); Miranda (2021); Maciel-Santos (2021); Santos; Eisenberg (2023); Bressa (2023); Silva (2023); Santos (2023).	Calzavara (2019); Rocco (2020); Galvão (2019); Pestana (2022); Franciscão (2023).	Dos Santos; Alves (2020).	Colombini; Moroz (2022); Zoltowski; Teixeira (2020); Freire; Duarte (2019); Vieira <i>et al</i> (2023); Semensato <i>et al</i> (2023); Costa; Assis; Teixeira (2022).
Estratégias de aprendizagem/ estudo	Arcoverde (2021); Miranda (2021).	Calzavara (2019); Salomão (2021); Lisbôa; Guimarães (2023); Vieira; Eisenberg (2023).	Dos Santos; Alves (2020).	Costa; Assis; Teixeira (2022).
Autoeficácia	Arcoverde (2021); Maciel-Santos (2021); Santos; Eisenberg (2023); Bressa (2023);	Calzavara (2019); Lisbôa; Guimarães (2023); Vieira; Eisenberg (2023); Franciscão (2023);	-	-

	Santos (2023).	Marconi (2023).		
Motivação	Bressa (2023).	Galvão (2019); Marconi (2023).	-	Almeida Filho; Peixoto; Moura (2021).
Instrumentos/ avaliação da ARA	-	Silva (2019).	-	Emilio <i>et al</i> (2020); Rufini <i>et al</i> (2021).
Feedback	-	Rocco (2020).	-	-
Procrastinação	-	Marconi (2023).	-	De Paula; Padovani; Batista (2022).

Fonte: Elaboração própria.

A categoria de “instrumentos/avaliação da ARA” se refere aos questionários, fichas e escalas que analisam a autorregulação de forma qualitativa-quantitativa. São instrumentos validados no meio científico por referências na temática, compostos por perguntas que fazem o participante compartilhar sobre seus processos de estudo, enquanto o avaliador, com apoio de literaturas da temática, identifica o desenvolvimento dos alunos em se autorregular.

Alguns dos instrumentos utilizados nos estudos aqui analisados foram: *Self-Regulated Practice Behavior Questionnaire* (SRPBQ): Questionário de Comportamento Autorregulado de Prática; *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI): Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem; *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS): Escala de Entrevista de Aprendizagem Autorregulada; *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ): Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem; entre outros existentes. Essas ferramentas foram utilizadas como objeto de estudo, um instrumento da coleta de dados.

Os conceitos presentes no Quadro 4, assim como muitos outros, fazem parte do construto da Autorregulação da Aprendizagem. Encontramos também os termos “estratégias autorregulatórias”, “estratégias autorreguladas”, “Leitura/Compreensão de texto” e “estratégias de leitura”, contudo, interpretamos esses conceitos como já pertencentes ao construto maior, e os trabalhos que obtinham essas terminologias foram categorizados no conceito “ARA” do Quadro 4.

A categoria ARA, apesar de ter sido criada dando a entender que os trabalhos pertencentes a essa teoria exploram todo o conceito em sua expansão, a maioria dos estudos exploram as dimensões cognitivas/metacognitivas e motivacional. Como exemplo, o trabalho de Bilhalba (2019), intitulado: “As potencialidades de uma intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem para a formação docente em Física”.

Trata-se de um estudo com estudantes futuros professores de Física, em lócus da ação docente através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O ambiente escolar e de sala de aula, assim como as relações de estudante-preceptor e pibidianos-alunos, as emoções de planejar e reger uma sala de aula, e, no sentido da afetividade, como as relações eram estabelecidas na relação de professor-aluno do bolsista e seus alunos, seriam trabalhados caso o objetivo da pesquisa fosse explorar a Autorregulação da Aprendizagem em sua totalidade de modelo e dimensões.

Inferimos que o construto da ARA não foi trabalhado em sua totalidade devido às especificidades da pesquisa, como o número de participantes (10), e, para explorar com qualidade esses pontos observados, além dos já postos no estudo, seria necessário um número menor de participantes, visando a uma qualidade nas discussões. Inferimos também que a autora utilizou do termo “autorregulação” pois se baseou no conceito de “processo” em três ciclos de planejar, monitorar e refletir, que foram analisados nos casos dos futuros professores estudados.

Os conceitos e subconceitos da ARA, além da característica multidimensional, acabam sendo de melhor qualidade para os estudos que sejam pesquisados isoladamente, contudo, é importante que haja uma contextualização ao utilizar esses conceitos, norteando os leitores que fazem parte de um construto maior.

Os estudos aqui analisados utilizaram diferentes abordagens metodológicas. A mista, que se refere à qualitativa-quantitativa, sendo executadas em concomitância no decorrer do estudo, somou dezoito trabalhos. A quantitativa totalizou seis, e a qualitativa, oito. No que se refere ao tipo de estudo, houve variedade com predominância nos do tipos descritivo e correlacional.

Quanto aos instrumentos, foram utilizados em grande escala questionários e algumas entrevistas semiestruturadas. Pelo fato de haver um grande número de estudos com abordagem mista, justifica-se o grande uso também dos questionários de avaliação da ARA, nos quais os autores traduziam, adaptavam ou solicitavam uso para os validadores no Brasil.

No que se refere aos participantes, destacaram-se graduandos, obtendo-se uma variedade em cursos e semestres. Apenas dois estudos tiveram como colaboradores os docentes (Maciel-Santos, 2021; Santos; Eisenberg, 2023), que são respectivamente estudos de intervenção e exploratório.

A partir dos dados obtidos com essa Revisão Sistemática de Literatura, foi possível identificar que, apesar de a autorregulação ser relativamente ampla em variações na forma de pesquisar o objeto, não há um número expressivo da temática, destacando-se com estudos a partir dos subconceitos da ARA, o que coloca o objeto em posição de demanda de mais

pesquisas. Essa constatação é evidenciada pelo número de trabalhos aqui estudados no contexto do Ensino Superior (32 em cinco anos). Além disso, verificamos que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste pouco têm a temática da Autorregulação desenvolvida em estudos científicos no período dos últimos cinco anos.

Desse modo, também evidenciamos que, no período por nós estudado, havia poucos estudos – em Educação – com o objeto da Autorregulação com uma abordagem puramente qualitativa, assim como também os instrumentos utilizados, pois não foram encontradas pesquisas que evidenciassem a narrativa do sujeito sob a autorregulação, nem dados de como os estudantes compreendem esse conceito.

Além disso, inferimos que pouco se estudou o professor dentro do construto da ARA, uma vez que esse profissional possui um papel importante no processo de autorregulação dos estudantes. Não achamos estudos que explorassem o conhecimento desses professores a partir de suas próprias narrativas, nem como compreendem ou aplicam o conceito nas próprias práticas.

Destacamos também que pouco foram exploradas as dimensões Emotiva/Afetiva e Social, nem mesmo relacionadas com outras dimensões, assim como não encontramos programas universitários que atendam às demandas dos estudantes sobre a ação de estudar, procedimentos de estudo e Autorregulação. Não identificamos nos trabalhos analisados menções a suporte das universidades com os estudantes, pressupondo pensar que a academia age a partir de um ideal de que os graduandos possuem repertório estudantil e autonomia com a construção da própria aprendizagem no contexto do Ensino Superior.

Assim posto, com a realização dessa Revisão Sistemática de Literatura, foi possível conhecer como o objeto está posto nas pesquisas científicas nacionais nos últimos cinco anos, o que nos revelou diversas possibilidades de se investigar o objeto, pois encontramos faltas que encaminham qualquer trabalho sobre o tema a partir de uma nova perspectiva para o relevantemente inédito.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2022, p. 5) aponta que “as fontes selecionadas poderão apontar questões que necessitam ser aprofundadas, que parecem contraditórias, que precisam ser aplicadas a outros sujeitos e em outra situação”, por isso, diante dos resultados obtidos com essa revisão sistemática, elaboramos uma problemática que evidenciou modos de fazer pesquisa ainda não explorados com a Autorregulação até o período de conclusão da presente pesquisa.

É nesse sentido e com esses apontamentos que a problemática deste trabalho é construída, sabendo que os professores são importantes no processo educativo e de aprendizagem dos estudantes e dando continuidade ao já evidenciado por Moura e Santos

(2024) sobre professoras apresentarem procedimentos que contribuem para a autorregulação dos alunos; pesquisaremos um professor universitário para compreender como suas práticas contribuem para o processo de Autorregulação dos estudantes.

As pesquisas qualitativas com o professor no papel de protagonista na construção dos dados é um exemplo de lacuna existente nas pesquisas sobre a Autorregulação. Dos dois trabalhos que colocam o professor como sujeito, não há nenhum método que exponha a compreensão ou a prática do professor com a ARA.

Nesse cenário, optamos por escutar um professor e conhecer suas práticas. Com este método conseguimos ampliar trabalhos sobre a temática da Autorregulação na região Nordeste, dando visibilidade à prática de um professor, contribuindo para a expansão dos modos de fazer pesquisa sobre Autorregulação da Aprendizagem e ampliando sua abrangência no território nacional.

Assim estabelecido, na seção seguinte é apresentado o delineamento da pesquisa, de modo a tornar compreensível o esquema de construção da problemática e os objetivos, que estão diretamente relacionados com a análise obtida com os dados da Revisão Sistemática de Literatura.

1.3 Problema e objetivos da pesquisa

A partir da trajetória acadêmica da autora, que marca o seu encontro com o objeto pesquisado, assim como a revisão de literatura sobre os trabalhos com a temática nos últimos cinco anos (2019-2023), foi elaborada uma problemática que dialoga com a relação entre a pesquisadora e o objeto, bom como com os resultados obtidos a partir da Revisão Sistemática de Literatura.

Tratando-se da relação entre pesquisadora e objeto, com a apresentação de sua trajetória acadêmica e profissional, sua motivação na pesquisa está direcionada para as práticas docentes como promotoras de autorregulação da aprendizagem.

Na revisão da literatura, dentre os achados, chamaram atenção, sobretudo, os sujeitos e tipos de pesquisas nos trabalhos que analisamos. A partir dos critérios de seleção dos dados usados na RSL, não foram encontrados trabalhos nos quais o professor fosse o sujeito central da pesquisa, seja abordando a formação docente, seja a prática pedagógica.

Também não foram identificadas, a partir dos dados da RSL, pesquisas integralmente qualitativas, no sentido de valorização do discurso através de entrevistas ou observação.

Tendo esses pressupostos, a problemática para a presente pesquisa se estabeleceu sob o questionamento: De que maneira as práticas docentes contribuem para o desenvolvimento da Autorregulação da Aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior? Para a construção de respostas para essa questão, estabelecemos como objetivos:

1.3.1 Objetivo geral

Compreender como um(a) professor(a), por meio de suas práticas docentes, contribui para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Mapear professores reconhecidos por contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes;
- b) Identificar, na prática docente de um(a) professor(a), elementos que contribuam para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes;
- c) Analisar, na narrativa do(a) professor(a), elementos que fundamentam seus procedimentos docentes voltados ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

1.4 Relevância desta pesquisa

No que tange à relevância desta pesquisa, este fator posiciona-se a partir de vários cenários, na área da educação e das ciências sociais, com a abrangência da temática da Autorregulação da Aprendizagem nos contextos do tipo de pesquisa (integralmente qualitativa) e regional (contribuindo com uma pesquisa sobre ARA com identidade nordestina).

Considerando os dados obtidos a partir da Revisão Sistemática de Literatura, que subsidiaram a problemática e seus objetivos, a presente pesquisa ocupa espaço no número de trabalho no Nordeste tendo como objeto a Autorregulação da Aprendizagem, obtendo como elemento principal a narrativa e, como sujeito protagonista, um(a) professor(a).

Como já tratado na RSL, os trabalhos que foram selecionados para análise possuíam majoritariamente como abordagem a pesquisa quantitativa ou mista, enquanto propomos a abordagem qualitativa, utilizando-se da narrativa como elemento principal, valorizando o discurso do sujeito pesquisado.

No cenário social e pessoal, a presente pesquisa contribui com as discussões sobre: formação de estudantes, cognição, ensino-aprendizagem. O Ensino Superior representa um

lugar privilegiado na sociedade pela sua produção de conhecimento e formação de profissionais, assim, os estudos sobre Autorregulação da Aprendizagem se fazem necessários por tratarem da relação dos sujeitos com os processos de aquisição e produção de conhecimento.

Tratando-se da relevância desta pesquisa para a vida pessoal da autora, além de ser um trabalho com seu objeto de interesse, colabora diretamente com sua formação estudantil e docente, proporcionando autorreflexão sobre suas práticas docentes e concepção de ensino-aprendizagem.

Cabe pontuar que esta pesquisa não apenas integra, mas contribui com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS), na linha 2 – Formação de professores, Profissionalidade docente e Currículo, por meio da proposta de compreensão da prática docente sob o viés da Autorregulação da Aprendizagem.

Contribui também com o Colegiado de Pedagogia e o Departamento de Educação, ao se propor a investigar um(a) professor(a) lotado neste curso e departamento, favorecendo, quiçá, a reflexão sobre ensinar para aprender e aprender para ensinar.

Este trabalho é parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) e está amparado no projeto guarda-chuva do núcleo: Relação professor e estudante na universidade, com parecer n.º 3.413.070, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEFS).

Possui apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), que viabilizou a dedicação exclusiva ao curso de mestrado e realização da pesquisa para a autora.

Assim posto, finalizamos o primeiro capítulo e avançamos para o segundo, no qual estão apresentados os conceitos que sustentam a pesquisa conceitualmente, a saber, Relação Educativa e Autorregulação da Aprendizagem.

CAPÍTULO 2

POSICIONAMENTO TEÓRICO: O LUGAR DA TEORIA NA PESQUISA

Este capítulo apresenta o posicionamento teórico adotado para a pesquisa, que está em consonância com o desenho metodológico proposto. Considerando essa opção, não se objetiva desenvolver um diálogo teórico extenso sobre os conceitos mobilizados, uma vez que o formato adotado responde à inspiração metodológica na Teoria Fundamentada nos Dados, segundo a qual a construção teórica emerge do processo analítico, não da aplicação de um referencial prévio (Charmaz, 2009), o que é melhor explicitado no capítulo 3.

Tradicionalmente, pesquisas no campo da educação apresentam um arcabouço teórico robusto que antecede e conduz a análise dos dados empíricos. Nesta investigação, todavia, os conceitos teóricos não operam como categorias analíticas prévias ou condutoras da análise, mas como elementos sensibilizadores do olhar investigativo. A teoria assume, assim, o lugar de contextualização teórica, situando o leitor quanto às concepções que orientam a pesquisa, sem se sobrepôr à emergência e singularidade dos dados produzidos.

O conceito de prática docente constitui o eixo central desta pesquisa e é compreendido na perspectiva da autorregulação da aprendizagem. Interessa-nos, especificamente, analisar práticas docentes que promovem o desenvolvimento da autorregulação dos estudantes, entendendo tais práticas como ações concretas, situadas e relacionadas, e não apenas como prescrições teóricas. Nesse sentido, esta seção tem como finalidade aproximar o leitor do conceito em sua dimensão teórica, ao mesmo tempo que reafirma que sua apreensão analítica se dará a partir do campo empírico.

Dessa forma, embora os conceitos sejam apresentados para situar o leitor, a análise dos dados sustenta-se em sua própria lógica de produção e interpretação. A teoria, nesse movimento, não dirige a análise, mas colabora com ela, oferecendo ampliação para a discussão e o aprofundamento dos sentidos construídos ao longo da investigação. Considerando que a prática docente se constitui e se manifesta, prioritariamente, na relação entre professor e aluno, torna-se necessário explicitar o posicionamento teórico adotado acerca dessa relação.

Assim, a seção seguinte dedica-se à discussão da relação educativa a partir das contribuições de Marcel Postic (1984), o qual, amparado no domínio da sociologia da educação, da psicologia social e da psicanálise, tem estudado a interação pedagógica e os papéis dos sujeitos da prática educativa. De tal modo, o referido autor nos permite compreender a prática docente como uma relação social, institucional e culturalmente mediada, aspecto fundamental para a compreensão do objeto desta pesquisa no contexto do Ensino Superior brasileiro.

Posteriormente, apresentaremos o conceito de autorregulação da aprendizagem, situado também como posicionamento teórico, explorado na seção 2.2.

2.1 A Relação Educativa como fundamento da prática docente

No contexto da educação escolar⁴, a aprendizagem desenvolve-se, predominantemente, na relação estabelecida entre professor e aluno. É nessa interação que se constroem os processos de ensino e aprendizagem, mediados, de forma central, pelas práticas docentes. Assim, a prática docente não pode ser compreendida de maneira isolada, mas como parte constitutiva de uma relação educativa.

Nessa perspectiva, assume-se a prática docente como expressão de uma relação educativa, entendida como uma prática social marcada por interações, intencionalidades e finalidades formadoras. Freire (2019) aponta que não há docência sem discência, reforçando a compreensão de que ensinar e aprender se constituem em um movimento relacional. É nesse sentido que a relação educativa, conforme discutida por Marcel Postic (1984), é adotada neste estudo como lente teórica para compreender a precedência da prática docente.

A escolha de Postic (1984) justifica-se por sua análise aprofundada da relação educativa enquanto fenômeno social, complexo, institucional e culturalmente mediado. Ao discutir a relação pedagógica para além de seus aspectos técnicos, o autor oferece subsídios conceituais que permitem compreender a prática docente como um processo relacional atravessado por normas, expectativas, papéis e valores.

Cabe destacar que as contribuições de Postic (1984) são mobilizadas de forma situada e criteriosa. Embora o autor parta de um contexto histórico e educacional distinto (França da década de 1980), suas reflexões são aqui articuladas ao contexto do século XXI e ao Ensino Superior brasileiro-baiano. Não se pretende esgotar sua obra ou realizar uma revisão exaustiva, mas utilizá-lo como posicionamento e contextualização conceitual que fundamenta a compreensão da prática docente enquanto expressão de uma relação educativa.

2.1.1 Relação Educativa: definições e pressupostos sociológicos

Postic (1984) compreende a relação educativa como essencialmente social, definindo-a como o conjunto de relações que se estabelecem entre o educador e aqueles que educam com vistas ao alcance de objetivos educativos, em uma determinada estrutura institucional. Tais

⁴ A LDB (1996) estabelece que a educação escolar compõe-se da educação básica e superior.

relações possuem “características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p. 12).

Ao discutir essa relação, o autor critica a tendência histórica de estudar ensino e aprendizagem como unidades separadas, desconsiderando a unidade de ação e o processo interativo que se estabelece entre ambos. Para Postic (1984), a aprendizagem não pode ser compreendida fora da interação, uma vez que o processo educativo é, antes de tudo, relacional.

A relação educativa exige a compreensão de suas finalidades pedagógicas, entendidas como “todo o comportamento operatório que se quer adquirir ou fazer adquirir” (Postic, 1984, p. 8). Essas finalidades não são neutras, inscrevem-se em um comportamento social que expressa uma determinada concepção de homem e sociedade. As concepções que permeiam a atmosfera da relação educativa são, portanto, as mesmas que definem suas finalidades formadoras.

Entretanto, Postic (1984) aponta que, ao longo do tempo, a centralidade atribuída aos objetivos operacionais acabou por dissimular as finalidades educativas mais amplas. Esse deslocamento reduz a relação educativa à execução de tarefas e à transmissão de conteúdos, desconsiderando as influências interpessoais que se exercem na situação pedagógica e a essência interativa do processo educativo.

Tal reducionismo afeta diretamente a compreensão dos papéis dos sujeitos envolvidos, atribuindo ao professor a função de mero manipulador de estímulos e ao aluno o papel passivo de reagir a esses estímulos. Em contraposição a essa visão, Postic (1984) enfatiza que os alunos são atores do processo de ensino-aprendizagem, atuando por meio de suas atitudes, comportamentos e decisões, afetando tanto a própria aprendizagem quanto a dos sujeitos com os quais se relacionam.

Do ponto de vista sociológico, o autor destaca que o ato educativo sempre anuncia uma interação formadora, sustentada por “princípios explícitos ou implícitos, provenientes de uma teoria geral” (Postic, 1984, p. 10). Embora a iniciativa do processo educativo costume partir do professor, o processo só se efetiva quando há um movimento de adesão entre os parceiros da relação educativa, pois “não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direção ao outro” (Postic, 1984, p. 10).

Nessa perspectiva, o professor, enquanto sujeito socialmente formado e formador, desempenha um papel que ultrapassa a manipulação de estímulos, assumindo uma função motivadora e formadora. Toda opção educativa, afirma o autor, “é um ato de fé em valores, e por isso, suscita o desejo de transformar outrem” (Postic, 1984, p. 11). Essa transformação, contudo, só se concretiza quando há aceitação e participação do educando.

A transformação educativa é concebida por Postic (1984) como um processo contínuo, entendido em seu sentido etimológico de passagem de um estado a outro mais elaborado. Nesse movimento, o ato educativo impulsiona o indivíduo, nas relações sociais que ele próprio introduz, a se descobrir, evoluir, estruturar-se e transformar-se.

O ato educativo cumpre sua finalidade formadora quando conduz o educando ao domínio de seu próprio desenvolvimento, ainda que as estruturas sociais da educação e os processos adotados pelo educador possam facilitar ou dificultar essa dinâmica relacional. É nesse entrelaçamento entre intencionalidade pedagógica, interação social e estruturas institucionais que se inscreve a relação educativa, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

2.1.2 Condições institucionais na Relação Educativa

O professor ensina a partir de uma relação pedagógica que se estabelece no interior do trabalho escolar, o qual é definido por programas com objetivos explícitos, modalidades prescritas pelas instruções oficiais e por uma determinada organização material e simbólica do espaço educativo. Nesse sentido, a prática docente se desenvolve em condições institucionais específicas que estruturam e orientam a relação educativa.

Assim sendo, o papel exercido pelo professor é institucional. Ainda que exista uma unidade de lugar, a relação pedagógica não é uniforme, uma vez que as condições de ensinar variam conforme as relações sociais estabelecidas entre professor e alunos (Postic, 1984). As instituições educativas configuram, assim, relações pedagógicas que se constroem no âmbito do trabalho escolar, variando segundo a nação, as categorias de ensino, as condições sociológicas do contexto e o tipo de população escolar que a frequenta.

Como afirma Postic (1984), “qualquer sistema escolar traz a marca da sociedade que o produziu e está organizado segundo a concepção da vida social, dos organismos da vida econômica, das relações sociais que animam essa sociedade” (Postic, 1984, p. 13). Nessas condições, a natureza das relações entre educadores e educandos é profundamente influenciada pela estrutura institucional, pelas ligações hierárquicas e pelos dispositivos funcionais que organizam o cotidiano escolar.

Desse modo, não é possível explicar a relação educativa de forma abstrata ou descontextualizada. Ignorar os objetivos, as tarefas, o contexto sociológico e as características dos sujeitos envolvidos levaria a uma descrição formal, incapaz de explicar os fatos vividos na experiência educativa (Postic, 1984). Pensar a relação educativa implica articular ação, sujeitos e ambiente institucional, reconhecendo a complexidade que atravessa o ato educativo.

No sistema escolar, uma das principais influências institucionais refere-se às normas que regulam o funcionamento da relação educativa. Essas normas podem ser quantitativas ou qualitativas, formalmente instituídas ou reinterpretadas pelos docentes a partir dos textos oficiais, dando origem a normas informais que também orientam a prática pedagógica (Postic, 1984). Os sistemas das vias de ensino estabelecem, ainda, mecanismos de verificação do nível atingido pelos alunos, baseados nos programas oficiais, fazendo com que “os objetivos da instrução se tornem um fim em si mesmos, em vez de serem um meio de chegar a outras finalidades” (Postic, 1984, p. 36).

Esse processo conduz à “filtragem” dos alunos segundo critérios institucionalmente definidos, sustentados por uma concepção sociológica uniforme e linear de desenvolvimento, do “bom aluno”, ou seja, “aquele cujo desenvolvimento corresponde ao perfil-tipo da evolução do pensamento operatório” (Postic, 1984, p. 37). É em relação a esses critérios que o docente situa seus juízos e orienta sua ação pedagógica, contribuindo para a constituição de modelos específicos de relação pedagógica.

Embora condicionado por esse sistema normativo, o professor não é agente passivo. Postic (1984) destaca que compreender como as normas se traduzem na prática exige a observação direta dos comportamentos educativos, uma vez que o docente, ainda que constrangido, exerce mediações, interpretações e escolhas que interferem na relação educativa. O sistema institucional, por sua vez, tende a se transformar para assegurar sua própria perpetuação, atualizando normas e dispositivos sem necessariamente promover mudanças profundas nas práticas e nas relações.

No que se refere ao funcionamento da turma, Postic (1984) evidencia que “as instruções oficiais introduzem apenas algumas técnicas de ação, sem as ligar a um projeto pedagógico geral completamente renovado, a estrutura da relação educativa não pode, por isso, mudar substancialmente” (Postic, 1984, p. 41). No contexto do sistema brasileiro de ensino, isso significa que se mudou a compreensão sobre aprendizagem, mas não a de ensino, permanecendo, na grande maioria da prática educativa, o ensino e a aprendizagem como unidades separadas.

A organização social nos estabelecimentos de ensino se estrutura de modo hierárquico e piramidal, baseando-se na distância entre os indivíduos que compartilham o espaço escolar (Postic, 1984). Assim sendo:

Os alunos conhecem os comportamentos dos docentes perante eles, e avaliam-nos e comparam-nos, mas não têm a oportunidade de os observar nas suas relações interpessoais, a não ser nos encontros casuais nos corredores. Eles veem o docente

mais através da disciplina que ensina e da maneira como ele assume a sua função do que através da sua personalidade de adulto. Situam-no numa forma global, em termos antiéticos (severo ou não; competente ou não). Eles podem ter acerca dele um conhecimento diferenciado senão quando o observam em relação com outros adultos e não apenas em relação consigo próprios. O docente permanece socialmente isolado dos outros docentes (Postic, 1984, p. 42).

No contexto brasileiro, observa-se ainda a divisão dos docentes por áreas do conhecimento, frequentemente organizados em grupos ou “subgrupos”, como “professores de humanas” ou “de exatas”. Essa dinâmica reforça uma concepção de docência orientada para o ensino de conteúdos específicos, em detrimento de uma articulação pedagógica centrada na aprendizagem dos estudantes. Ainda que existam iniciativas de trabalho coletivo, estas tendem a ocorrer no interior desses grupos, cabendo ao aluno a responsabilidade de integrar saberes e estabelecer conexões entre diferentes áreas.

Postic (1984) aborda essa organização a partir da noção de “equipes de docentes (*team teaching*)”, destacando que os alunos são testemunhas das relações entre os professores e que “a qualidade da relação dos alunos com os docentes depende da que os docentes têm entre si”, “quando estes souberem resolver as suas tensões e organizar-se para a elaboração de projetos pedagógicos e a definição de objetivos e processos” (p. 43). Assim, mudanças institucionais efetivas exigem não apenas alterações nas estruturas e normas, mas também transformações nas atitudes, nas práticas pedagógicas e nas relações entre os atores escolares.

Diante do exposto, compreende-se que a relação educativa não pode ser concebida como uma interação neutra ou exclusivamente técnica entre professor e aluno. Trata-se de uma relação essencialmente social, histórica e institucionalmente mediada, atravessada por normas, valores, finalidades educativas e concepções de homem e de sociedade que orientam tanto a ação docente quanto as formas de participação discente. As condições institucionais de funcionamento da escola, as prescrições oficiais, os sistemas de avaliação e as normas formais e informais configuram o modo como essa relação se estrutura e se desenvolve no cotidiano pedagógico.

Compreendida a relação educativa como uma construção social e institucionalmente mediada, torna-se necessário avançar na análise de outra dimensão igualmente constitutiva desse processo: os fatores culturais, que atravessam os sujeitos, orientam modos de pensar, agir e relacionar-se no espaço escolar e influenciam diretamente a forma como a relação pedagógica é vivida e significada no cotidiano educativo.

2.1.3 A função do docente, as condições institucionais e sociológicas na Relação Educativa

A partir dessas condições institucionais, no interior da organização escolar, cada posição ocupa um papel específico que se articula de forma interdependente às demais, funcionando em relação aos objetivos estabelecidos pela instituição. Nessa perspectiva, o papel do docente configura-se como uma construção sociológica, delineada tanto pelas exigências da organização escolar quanto pelas normas de comportamento que lhe são atribuídas, assim como por sua própria concepção pessoal de docência (Postic, 1984).

De acordo com o autor, a análise da função docente deve considerar, inicialmente, as prescrições institucionais às quais o professor está vinculado, como as instruções oficiais, normas e orientações expressas em circulares, programas e outros dispositivos reguladores. Contudo, do ponto de vista psicossociológico, faz-se igualmente necessário examinar o que o docente efetivamente realiza em sua prática cotidiana, isto é, “suas intenções verbais e não verbais que provocam, mantêm e controlam a comunicação com os alunos para atingir os objetivos fixados” (Postic, 1984, p. 112).

O autor destaca que essa análise deve ser conduzida a partir da observação da relação educativa, uma vez que tal observação pode confrontar o docente com sua própria ideologia, suas escolhas pedagógicas e suas ações. Nesse sentido, o comportamento manifesta o pensamento, revelando, por vezes, incoerências entre a linha pedagógica que o professor acredita seguir e aquela que efetivamente orienta sua prática.

Postic (1984) desenvolve, assim, uma análise rigorosa e aprofundada da relação pedagógica, tomando como ponto de partida seus agentes centrais (professor e aluno) e evidenciando que a função docente não se limita a um caráter instrumental, mas assume também uma dimensão simbólica. Nessa perspectiva, “o docente assume a sua função em nome da sociedade instituída, mas, como esta é a sede de conflitos entre forças opostas, ele encontra-se colocado no centro das pressões exercidas por projetos contraditórios” (Postic, 1984, p. 113).

Essas contradições situam o professor em uma posição conflituosa, atravessada por pulsões sociais, ideologias e valores pessoais. Isso ocorre porque, conforme assinala o autor, “a concepção de uma função é determinada pelo sistema social em que ela é exercida e não pode ser modificada senão por mudanças que intervenham em diversas partes do sistema” (Postic, 1984, p. 114). Desse modo, a concepção da função docente é diretamente influenciada pelas transformações e pela evolução das estruturas sociais.

2.1.4 Dimensões e modelos culturais da relação pedagógica e seus conflitos

Sob a perspectiva sociológica da escola, a natureza da relação pedagógica depende das instituições e dos modelos culturais vigentes em uma dada sociedade. Esses modelos

correspondem a modos de pensar, tipos de comportamentos comuns a um grupo, transmitidos, legitimados e frequentemente reproduzidos por meio da educação (Postic, 1984).

Nesta consideração, o autor chama a atenção na análise da relação educativa de modo multidimensional, especificando:

[...] existe uma estrutura de base da relação pedagógica, ligada ao papel ideológico da escola e pode-se percebê-la pela análise institucional, mas fica-se prisioneiro duma visão sincrética, abstrata, se não se examinarem as condições em que ela se desenvolve e vive. [...] Nenhuma análise da relação atinge a realidade do seu funcionamento se não se dedicar às diversas influências que se fazem sentir: as do meio familiar, as do contexto administrativo e escolar, as do sistema econômico e social (Postic, 1984, p. 55).

Nesse contexto, os modelos culturais da relação educativa constituem um elemento central de análise. No espaço da sala de aula, diferentes culturas entram em contato e, frequentemente, em conflito. Convivem ali os modelos culturais dos alunos, dos professores, da instituição escolar e de outros atores sociais. Mesmo quando inseridos em um mesmo contexto institucional e social, esses sujeitos carregam marcas familiares, tradições e heranças culturais próprias, o que torna o conflito um componente inerente da relação pedagógica.

Postic (1984) analisa historicamente esses conflitos a partir de diferentes modelos pedagógicos. No modelo tradicional, a pedagogia não ocupava lugar central na relação educativa: o fazer docente era considerado autossuficiente, e a relação pedagógica assumia um caráter predominantemente intelectual, com pouca valorização da dimensão afetiva. A transformação do aluno ocorria segundo um modelo a ser respeitado, em um movimento unidirecional do professor para o estudante.

Com o avanço do humanismo, inicia-se uma inflexão importante. O interesse desloca-se para o humano, reconhecido enquanto pessoa dotada de liberdade. Posteriormente, com a influência da psicologia humanista, o indivíduo passa a ser concebido como agente de mudança no conflito entre o social e o individual. Na educação, essa perspectiva propõe um modelo de apropriação pessoal do conhecimento, no qual o sujeito em formação se envolve em uma aprendizagem experiencial, que integra dimensões cognitivas e afetivas (Postic, 1984). Nesse movimento, a mediação docente desloca-se de uma centralidade intelectual para uma dimensão mais relacional, em que o professor se descentra em relação ao outro.

Postic (1984) aponta que essa transformação é importante, pois:

[...] a relação pedagógica já não é concebida como uma transmissão num único sentido, do mestre para o aluno, sob a forma de uma iniciação visando à transformação do outro, segundo um modelo a respeitar, mas como uma permuta entre gerações, onde a subjetividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita, e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso (p. 67).

Entretanto, o autor aponta que a crítica mais radical ao humanismo emerge da pedagogia institucional, que rompe com a centralidade da mediação docente e enfatiza o poder instituinte do grupo. Essa perspectiva questiona a cultura escolar dominante, afirmando que apenas a cultura vivida, experimentada e apropriada pelo sujeito possui potencial formador. Nesse cenário, a escola deixa de ser o centro exclusivo de transmissão da cultura tradicional e passa a ser um espaço de concorrência e confronto entre múltiplas culturas.

Essa ruptura evidencia o surgimento de subculturas, conflitos geracionais e novos modelos culturais. A juventude, em particular, passa a construir referências culturais fora da família e da escola, fortalecendo valores, linguagens e normas próprias, compartilhadas em grupos de pares. Nessa dinâmica, jovens podem constituir subculturas ou mesmo contraculturas, ao confrontar as referências culturais tradicionais de seus principais agentes socializadores.

A família então vivencia divergências sobre valores, deixa de ser a principal referência de cultura e perde sua função de garantia da herança de costumes, modos e ritos. Na escola, os professores deixam de ocupar o lugar de porta-voz da cultura tradicional, os alunos começam a confrontar as normas, e a autoridade docente deixa de ser automática e agora precisa ser conquistada.

O autor apresenta o conceito de “escolas paralelas” a partir de Marshall McLuhan. Ou seja, novos agentes do mundo moderno, grandes potências de propagação de cultura: as novas tecnologias de comunicação e informação. Essas ensinam, informam e moldam comportamentos de tal modo que substituem ou se contrapõem à educação escolar.

Diante dessa abundância de informações, cria-se uma nova didática, então o docente é conduzido a uma transformação de sua função e desempenha um novo papel:

[...] ensinar os jovens a tratar as múltiplas informações recebidas, nomeadamente e fazer-lhes uma análise crítica, iniciá-los nos diferentes modelos de aproximação do mesmo fenómeno e convidá-los a esclarecer as relações entre os fatos e as estruturas (Postic, 1984, p. 70-71).

Junto a este novo papel, há também o desafio do diálogo entre gerações; para tal, o autor recorre a Margaret Mead, uma antropóloga que identifica três modelos culturais em sua análise da época: cultura pós-figurativa, caracterizada pela transmissão do saber dos mais velhos aos mais novos; a cultura figurativa, na qual os jovens aprendem predominantemente entre si; e a cultura pré-figurativa, em que os adultos passam a aprender com os jovens, reconhecidos como

criadores de cultura. A coexistência e o conflito entre esses modelos geram uma fase crítica de desorientação cultural, exigindo a construção de novas referências comuns.

Postic (1984) traz que, para Margaret Mead, estabelece-se uma fase crítica porque a cultura pós-figurativa se esgota, ao tempo que a pré-figurativa não se consolidou; isso provoca desorientação e busca por novos modelos.

Posicionados no meio do conflito, os jovens e adultos devem dialogar para criar uma cultura comum, pois as experiências da juventude são fundamentais para a construção de novos conhecimentos. Se for de outro modo, ocorre a ruptura entre as gerações, que faz com que os dogmatismos dos mais velhos sejam contestados causando ausência de modelos, o que por sua vez gera inseguranças e conflitos.

Nesse cenário, Postic (1984) defende que o futuro da educação reside na possibilidade de estabelecer relações dialéticas entre as gerações, baseadas na permuta, no diálogo e na criação social compartilhada. Essa dinâmica dá origem à noção de coeducação, entendida como um processo no qual educadores e educandos se educam mutuamente, constroem saberes, culturas e ação política. Assim, a coeducação não representa apenas uma transformação cultural, mas configura-se como um motor de renovação cultural e política da relação educativa.

2.1.5 Para novos papéis do docente e dos alunos e o funcionamento da Relação Educativa

A partir das contribuições de Postic (1984), é possível estabelecer um paralelo direto com a realidade do exercício docente no século XXI. Na obra, o autor destaca o papel mediador do professor, que por longo período ocupou uma posição central como agente responsável pela transmissão didática da herança cultural humana. Contudo, essa centralidade vem sendo tensionada pela ampliação e pela crescente influência das mídias sociais e dos grupos de pares, que passaram a disputar o lugar tradicionalmente ocupado pela escola e pelo docente.

Nesse contexto, “a evolução da função docente e do estilo da relação pedagógica não se realiza sem uma crise profunda que afeta os alunos, os pais e, sobretudo, os docentes” (Postic, 1984, p. 117). Tal crise se expressa nas exigências cada vez mais intensas de adaptação e mudança de atitudes impostas aos professores, frequentemente acompanhadas de uma posição social desfavorável.

Segundo o autor, esse cenário desencadeia sentimentos de incerteza diante das reformas educacionais, receios em relação aos processos de adaptação e mudança, bem como o medo de não conseguir acompanhar as novas demandas e exigências da profissão docente (Postic, 1984).

O autor reitera que a relação educativa não se restringe à interação professor-aluno, mas abrange o conjunto das relações estabelecidas no interior da escola, as quais, por sua vez, são influenciadas pela natureza das relações sociais mais amplas. Os comportamentos dos sujeitos nessas interações são atravessados por expectativas e juízos provenientes tanto do docente quanto dos pares, de modo que o comportamento de um determinado aluno é condicionado pelas percepções que os outros constroem a seu respeito.

No contexto da sala de aula, constitui-se tacitamente o grupo-turma, caracterizado como um grupo de interação direta, no qual os membros exercem influência mútua. Essa dinâmica relacional é atravessada por fatores socioeconômicos e culturais que incidem sobre os sujeitos e condicionam a natureza das interações, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade.

O grupo-turma configura-se como uma imposição institucional, uma vez que seus membros não se escolhem nem se constituem de forma voluntária. Ainda assim, trata-se de um agrupamento que funciona e se organiza com a finalidade de viabilizar o processo educativo. A partir de um conjunto de regras previamente estabelecidas, o grupo é composto por alunos e professor, que passam a compartilhar um espaço comum de ensino e aprendizagem.

Nesse arranjo, o professor ocupa um lugar paradoxal. Ao mesmo tempo que marca a própria existência do grupo-turma – pois, como afirma Postic (1984, p. 127), “a turma não existiria sem a presença deste indivíduo único da sua espécie que é o professor” –, ele jamais se integra plenamente ao grupo dos alunos. O docente constitui-se, assim, como um membro à parte da totalidade do grupo-turma. Nesse contexto, o aluno vivencia a relação educativa tensionado entre as influências exercidas pelo professor e aquelas provenientes de seus colegas.

2.1.6 Papéis e estatuto na Relação Educativa

Nesse sentido, acentuam-se então as determinantes da relação, que estão colocadas a partir de estatutos e papéis, tanto do docente quanto do aluno. O estatuto, a partir da psicologia, representa o lugar que um indivíduo ocupa em um sistema. Trata-se de uma posição relativa e se define em relação a outras posições (Postic, 1984).

A partir de Linton (1959), o autor aborda que um indivíduo possui vários estatutos ao mesmo tempo que dependem do sistema de organização do qual participa. Ou seja, na atuação do indivíduo é atualizado um dos seus estatutos, enquanto os outros ficam não aparentes.

Já o papel é “o tipo de atuação pedido ou esperado do indivíduo que ocupa uma certa posição no sistema de relações” (Postic, 1984, p. 90) e está ligado às ações realizadas por um indivíduo na posição que ocupa em uma organização social. Postic (1984) aborda a análise de “papel” na perspectiva do plano psicológico, que são as “constantes de comportamento num

indivíduo colocado numa situação relacional determinada” (p. 89), e no sociológico, onde há exigências da organização social em que o indivíduo está inserido que possui expectativas de cumprimento das normas sobre a posição de cada indivíduo na interação.

Na situação educativa, o autor apresenta que as posições de docente e aluno podem ser conduzidas a partir da noção de estatuto. Postic (1984), ao falar do estatuto do aluno, pontua que uma de suas características é ser transitório, porque a instituição escolar se organiza de forma hierárquica, tanto verticalizada, referente aos níveis de conhecimento – séries, anos, ciclos –, quanto horizontalmente, diferenciando os grupos por turnos, turmas, modalidades, entre outros.

Nessa configuração, os alunos têm estatutos diferentes, mesmo que tenham o mesmo papel nessa organização. De modo que,

A partir de valores sociais ligados a tal via de ensino ou a tal tipo de formação, nascem as normas que regem os comportamentos dos alunos, bem como os dos docentes [...] as diferenças são analisáveis em termos de valores, de normas, de estatutos e de papéis: novo estatuto, novo grupo, novos docentes, novos ajustamentos (Postic, 1984, p. 97).

Nessa dinâmica, dentro do estatuto global dos alunos, que está situado em determinado grupo da hierarquia horizontal e vertical, situa-se o estatuto pessoal do aluno, que depende da posição que ele ocupa na estrutura formal da turma, proveniente dos juízos feitos pelos docentes a partir dos critérios pedagógicos, e não formal do grupo de colegas, resultado de afinidades.

Esses estatutos do aluno formam a representação de “bons” e “maus” alunos. Nesse caminho, Postic (1984), a partir de Gilly (1968), descreve que, no processo de consciência sobre si próprio, o aluno atribui “certas qualidades, insuficiências ou defeitos em função da maneira como é percebido pelos adultos e pelas crianças que o rodeiam e em função das atitudes de uns e outras a seu respeito” (p. 98).

Com esse contexto, o autor questiona o docente em sua prerrogativa, se está ciente da hierarquização formada entre os alunos a partir dos critérios pedagógicos, pois o sucesso ou não do aluno nos exercícios escolares determina as posições, representações e estatutos no interior da turma, que são reconhecidos pelos próprios alunos e fortalecidos/enrijecidos pelo docente, marcando-o e, por vezes, isolando-o num personagem.

2.1.7 Categorização, expectativas docentes e psicossociologia da relação educativa

No campo da psicossociologia da relação educativa, Postic (1984) afirma que a percepção que o docente constrói sobre os alunos, bem como a percepção que os alunos

elaboram acerca do professor e de seus colegas, determina as formas de agir e reagir na situação educativa. A relação pedagógica, portanto, não se sustenta apenas em prescrições institucionais ou métodos didáticos, mas é profundamente marcada pelas representações construídas no interior das interações.

Ao discutir essa dimensão, o autor retoma as contribuições de Cousinet (1958), que contrapõe a pedagogia tradicional às correntes pedagógicas inovadoras. No modelo tradicional, o estatuto do docente se estabelece a partir de uma hierarquização institucional rígida: o professor ocupa a posição de autoridade máxima, legitimada por sua função de ensinar, julgar, decidir, controlar, classificar e sancionar. Essa autoridade decorre menos da relação e mais da posição ocupada no sistema escolar.

Com o advento das pedagogias progressistas, buscou-se modificar essa hierarquização por meio da diversificação dos papéis docentes, frequentemente descritos como “conselheiro”, “guia” ou “ajudador”. No entanto, como destaca Postic (1984), o estatuto do docente não desaparece:

O estatuto do docente permanece mesmo no caso de métodos progressistas, mas em vez de ser imposto do exterior, [...], é reconhecido como tal pelos alunos e as qualidades “técnicas” do docente estão intimamente associadas às suas qualidades humanas. A autoridade ligada ao papel é um produto das relações e não uma condição prévia (p. 92).

Apesar dessas transformações, o autor ressalta que o docente não pode escapar completamente de sua posição no sistema escolar. A autoridade exclusivamente baseada nas relações interpessoais exigiria uma condição de paridade com os alunos, o que descaracterizaria o papel docente. No modelo escolar vigente, quando o professor não corresponde às expectativas associadas ao seu estatuto, tende a perder reconhecimento e legitimidade junto aos alunos.

Ainda assim, a transição sofrida pelo estatuto do professor da pedagogia tradicional para a progressista está na substituição do poder para a direção e formação, cuja “eficácia de ordem cognitiva, para a realização da tarefa, e de ordem afetiva, para o equilíbrio do grupo e das pessoas, é reconhecida pelo próprio grupo” (Postic, 1984, p. 94), porém, depende do modo como o docente concebe o seu estatuto e como entende o estatuto do aluno. De todo modo, o que mantém a autoridade do docente atualmente é a sua função de julgar e avaliar.

Nesse contexto relacional, as representações que os sujeitos constroem uns dos outros assumem papel central. Alunos e professores elaboram concepções sobre o que deve ser a

relação pedagógica e sobre os papéis que cada ator deve desempenhar, concepções essas fortemente influenciadas pelos valores sociais e pelas experiências escolares anteriores.

Para analisar essas representações, Postic (1984) mobiliza os estudos de Gilly (1972; 1974; 1976), que evidenciam que a descrição que o professor faz de seus alunos é influenciada pelo estatuto escolar que lhes atribui, definido a partir do nível de desempenho esperado institucionalmente.

Nesse sentido, a representação do docente sobre o aluno é construída a partir da valorização que a instituição dá a determinados critérios, que faz com que o docente tenha expectativas nos resultados escolares dos alunos para cumprir com os critérios da instituição, então, com base no sucesso escolar do aluno, o docente julga-o positiva ou negativamente.

Em contrapartida, os estudos de Gilly *et al.* (1974-1975) indicam que, enquanto o docente tende a privilegiar aspectos cognitivos e atitudes morais face ao trabalho em sua representação do aluno, os estudantes atribuem maior importância às qualidades humanas e relacionais do professor, como compreensão, acolhimento e incentivo à autonomia (Postic, 1984, p. 103).

Com base nas representações e expectativas que os atores do processo pedagógico (professor-aluno) possuem uns dos outros, é que as insatisfações e divergências se acentuam na dinâmica em que o docente está situado no âmbito das condições institucionais, e o aluno, por sua vez, nas condições que ele gostaria de ver reunidas para poder aprender.

O docente atua sob condicionantes institucionais e normativas, enquanto o aluno se orienta pelas condições que considera necessárias para aprender. Nesse cenário, ganham destaque os processos de categorização, que sustentam e orientam as expectativas construídas no interior da relação educativa.

Categorizar implica atribuir ao outro uma identidade social a partir da percepção que se tem do grupo ao qual ele é associado. Essa atribuição baseia-se em referenciais socioeconômicos, socioculturais, raciais, entre outros, constituindo uma interpretação do meio social profundamente “influenciada totalmente pelo sistema de valores da pessoa” (Postic, 1984, p. 104).

Esses processos de categorização tendem a produzir estereótipos, direcionados tanto a pessoas quanto a situações. No contexto da relação educativa, tais estereótipos assumem especial relevância, uma vez que, além de influenciar, podem orientar, e até determinar, as tomadas de decisão do docente, muitas vezes de forma não consciente, conduzindo a julgamentos positivos ou negativos sobre os alunos.

Dessa forma, constroem-se expectativas em relação ao outro a partir de seus papéis, estatutos, posições ou categorias de pertencimento social. Em um movimento de correspondência quase natural, o aluno acaba, em muitos casos, “respondendo” às expectativas que o professor projeta sobre ele, uma vez que estas se manifestam em falas, olhares, comportamentos e ações pedagógicas concretas.

As expectativas também circulam no interior da instituição escolar, sendo compartilhadas entre os docentes e contribuindo para a manutenção de representações tanto globais do grupo-turma quanto individuais de cada um de seus membros. Ao longo das interações entre professor e aluno, “produz-se, furtivamente, um jogo de confirmação do juízo inicial e de reiteração das expectativas” (Postic, 1984, p. 110), reforçando percepções previamente estabelecidas.

Em contraposição a esses determinantes, o autor aponta que o reconhecimento, por parte do docente, da existência de diferenças entre os alunos pode constituir o ponto de partida para uma ação educativa mais profunda. Tal ação depende da concepção que o professor possui de sua própria função e da forma como mobiliza essa consciência no interior da relação pedagógica, abrindo possibilidades para práticas que tensionem estereótipos, revisem expectativas e favoreçam processos educativos mais reflexivos e equitativos.

2.1.8 O contrato pedagógico na Relação Educativa

No que se refere ao papel do professor no âmbito do contrato pedagógico, Postic (1984) assinala que o educador posiciona o aluno em relação aos objetivos pedagógicos que lhe são propostos, buscando apreendê-lo não apenas em sua condição presente de estudante, mas também em suas potencialidades futuras como profissional. Essa perspectiva amplia o olhar docente para além do desempenho imediato, situando a ação educativa em um horizonte formativo mais amplo.

No diálogo educativo, o autor afirma que este se estrutura a partir de uma configuração triangular composta por objetivo, finalidade e mediação. O conhecimento constitui o objetivo, o desenvolvimento da pessoa representa a finalidade e o professor assume o papel de mediador desse processo. Nessa direção, Postic (1984) ressalta que, sem essa finalidade formativa, o diálogo educativo se esvaziaria, reduzindo o ensino a um processo de endoutrinamento ou simples aculturação.

O contrato pedagógico exprime as expectativas mútuas dos parceiros envolvidos na relação educativa (Postic, 1984). Sua função consiste em definir as posições de cada sujeito,

reconhecer o lugar ocupado pelo professor e reduzir as incertezas relativas às expectativas e às formas de atuação recíproca entre docente e estudante, no exercício de seus respectivos papéis.

Pode ser compreendido como a formalização de uma transação de natureza educativa. A partir da etimologia econômica do termo, trata-se de um acordo estabelecido entre duas partes (professor e aluno) fundamentado na reciprocidade, na qual ambos mobilizam recursos próprios e obtêm benefícios da relação.

Postic (1984), dialogando com os estudos de Brandford (1961) sobre trocas de recursos no contrato pedagógico, aponta que os recursos do discente residem nos saberes construídos a partir de suas experiências pessoais, que contribuem para o processo de aprendizagem. Já os recursos do docente encontram-se em seus conhecimentos experienciais, nos conteúdos que ensina e em suas atitudes no campo relacional.

Assim, a forma como esses recursos são disponibilizados e percebidos por cada um dos envolvidos influencia diretamente a qualidade da transação educativa. Conforme assinala Postic (1984, p. 165), o êxito ou o fracasso dessa relação depende do grau de confiança que docentes e discentes depositam nos recursos recíprocos, bem como da maneira como os reconhecem ou, eventualmente, os distorcem.

A ação educativa consiste em auxiliar o aluno a descobrir-se, incentivando-o a buscar, por si mesmo, os caminhos pelos quais suas capacidades podem se revelar e desenvolver-se (Postic, 1984). O conceito de transação, por sua vez, é utilizado para explicitar as ofertas e os benefícios presentes na relação pedagógica; o contrato destaca, sobretudo, o conjunto de expectativas que orienta essa interação.

Desse modo, o contrato pedagógico se estabelece em toda relação educativa, de forma implícita ou explícita, sendo construído na dinâmica relacional entre professores e estudantes. Tal construção é atravessada por tensões próprias de sujeitos que ocupam posições, estatutos e papéis distintos, mas que, ao mesmo tempo, são convocados a estabelecer uma relação de parceria em torno de um objetivo comum (Postic, 1984).

Em síntese, o contrato pedagógico, proposto pelo professor e construído com a participação do grupo de estudantes, caracteriza-se por seu caráter dinâmico, dialógico e inacabado. Essa natureza possibilita minimizar tensões no espaço da sala de aula que podem comprometer a relação educativa e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

2.2 Breve contextualização histórica da Autorregulação da Aprendizagem

O conceito de autorregulação da aprendizagem emerge no campo da psicologia e se expande para a educação conforme as evoluções teóricas do século XX. Existem vários

modelos, concepções e perspectivas teóricas sobre o construto. As primeiras formulações sobre autorregulação articulam-se ao desenvolvimento da psicologia cognitiva e, posteriormente, à teoria social cognitiva, que enfatiza o papel da agência humana, da intencionalidade e da autorreflexão nos processos de aprendizagem.

Ganda e Boruchovitch (2018) fazem uma pesquisa em literaturas sobre os principais conceitos e modelos teóricos da autorregulação da aprendizagem. Nesse trabalho, as autoras catalogam seis modelos teóricos da perspectiva sociocognitiva. A variedade de modelos, conforme as pesquisadoras, revela a importância alcançada pelo tema ao longo dos anos, e obtiveram como conclusões, a partir de suas análises dos modelos, que é concomitante nos autores dos modelos estudados por elas que o processo de autorregulação envolve o controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento do indivíduo, podendo ser significativamente aprimorado a partir do domínio de determinadas habilidades cognitivas/metacognitivas, motivacionais e contextuais.

Nessa perspectiva, aprender envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a capacidade do sujeito de planejar, monitorar, regular e avaliar suas próprias ações em função de objetivos previamente estabelecidos. É nesse contexto que se destacam as contribuições de Barry Zimmerman, que, a partir da década de 1980, sistematiza o conceito de autorregulação da aprendizagem como um processo cíclico e dinâmico, envolvendo três processos interrelacionais.

Influenciado pela teoria social cognitiva de Albert Bandura, Zimmerman (2000) amplia a compreensão da aprendizagem ao situá-la como resultado da interação recíproca entre sujeito, comportamento e ambiente. Ao longo das décadas seguintes, a autorregulação da aprendizagem consolida-se como um campo de investigação relevante na educação, especialmente em estudos voltados ao desempenho acadêmico, à autonomia do estudante e às práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa no aprender.

Trata-se de um processo cognitivo-social no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado (Zimmerman, 2013), envolvido por fatores como autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos e domínio emocional, além de uma mudança comportamental por parte do estudante.

Um estudante autorregulado apresenta comportamentos, crenças, emoções e motivações que favorecem seu desempenho acadêmico. Além disso, estabelece relações interpessoais que contribuem para o aprendizado. Como resultado, tende a alcançar maior compreensão dos conteúdos e melhor rendimento acadêmico.

A autorregulação tem como pressuposto básico a postura consciente, reflexiva e ativa do estudante diante da própria aprendizagem (Zimmerman, 2013). Isso significa que ele acompanha, analisa e ajusta suas ações de maneira intencional para aprender, dedicando-se e deliberando estratégias para o seu processo de aquisição do conhecimento.

De acordo com Zimmerman (2000), a autorregulação pode ser compreendida em três dimensões: comportamental, ambiental e interna. A comportamental refere-se à capacidade de o indivíduo observar o próprio comportamento e ajustar suas ações e estratégias conforme necessário. A ambiental diz respeito à forma como a pessoa observa e organiza o ambiente ao seu redor, buscando adequar as condições externas às suas necessidades de aprendizagem. Por fim, a autorregulação interna envolve o acompanhamento e o controle dos próprios processos cognitivos e afetivos, considerando também a relação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais.

Assim, Zimmerman (2000; 2013) propõe um modelo de autorregulação baseado em um ciclo de três fases interrelacionais: Planejamento, Execução e Reflexão. A primeira etapa ocorre antes do início da aprendizagem e corresponde ao momento de planejar a atividade. A segunda acontece durante a realização da tarefa e envolve os fatores que influenciam a atenção e as ações do estudante. A terceira etapa é a da autoavaliação. Nela, a pessoa reflete sobre seu desempenho ao longo do processo e reage aos resultados alcançados, podendo ajustar suas estratégias para melhorar.

A fase de Planejamento é inicial, quando o aluno tem o primeiro contato com a atividade. Nela, ele analisa a tarefa, avalia a capacidade de realização (autoeficácia), estabelece objetivos e planos. O interesse, as emoções e a motivação desempenham papel crucial nessa etapa. É antecedente em qualquer ação de estudo, pois se refere ao estabelecimento de metas, escolha das estratégias para alcance do objetivo e variáveis afetivas e emocionais. Esta fase possui dois aspectos principais, a análise da tarefa (escolha dos elementos necessários para a execução da tarefa) e as crenças automotivacionais e de autoeficácia (qual o motivo para realizar a tarefa, nível de conhecimento, realização com ou sem ajuda) (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Execução é a fase de realização da atividade, de utilização das estratégias selecionadas e controle das emoções e interferências. Nesta etapa, os principais processos na realização da tarefa são: (1) auto-observação e (2) autocontrole. (1) Condição necessária para controlar o desenvolver da atividade; pode-se realizar de dois modos: de caráter cognitivo e de ajuda externa; (2) Importante para o estudo, para que o estudante consiga manter a concentração e o interesse na tarefa, algo que não se consegue sem esforço; sua manutenção requer o uso de uma série de estratégias e ações que são, em parte, metacognitivas, em parte, motivacionais; a

finalidade das estratégias e ações metacognitivas é manter a concentração, enquanto as motivacionais mantêm o interesse (Panadero; Alonso-Tapia, 2014; Ganda; Boruchovitch, 2018).

A Reflexão se constitui na fase em que é feita uma autoavaliação sobre a realização das metas que foram estabelecidas e a eficiência das estratégias empregadas (atribui causas aos resultados obtidos, comparação entre o planejado e o executado, reflexão sobre as interferências). Há também o acesso imediato a *feedbacks* parciais sobre o desempenho na tarefa, como recordações cognitivas e metacognitivas. Esses retornos permitem que o estudante acompanhe seu próprio progresso, verificando se as estratégias utilizadas estão sendo eficazes para atingir seus objetivos ou se precisam ser ajustadas.

Nesta etapa, o aluno atribui valor ao seu trabalho a fim de explicar as razões de seus resultados obtidos, justificando as causas de seu êxito ou fracasso, avaliando as oscilações emocionais para, desse modo, melhorar a próxima ação de estudo, a partir de quatro elementos:

- Auto-juízo: processo mediante o qual o aluno julga sua execução na atividade (Panadero; Alonso-Tapia, 2014);
- Autoavaliação: é a avaliação que um aluno faz de seu trabalho como certo ou errado com base nos critérios padrões de qualidade, sendo modulados pelo nível de perfeição que o aluno definiu para a atividade (Panadero, 2011 *apud* Panadero; Alonso-Tapia, 2014);
- Atribuições causais: são as explicações que o aluno dá a si mesmo sobre seu êxito ou fracasso na atividade (são inferências que envolvem atribuir responsabilidade pelo resultado a diferentes fatores, como grau de habilidade, esforço, sorte, apoio de outros, controle etc.); estas atribuições de causalidade ativam emoções que afetam as expectativas de autoeficácia e influenciam a motivação para futuras realizações de estudo e tarefa (Panadero; Alonso-Tapia, 2014);
- Auto-reação: reação emocional e cognitiva que as atribuições exercem sobre o sujeito com autossatisfação/afeto e inferência adaptativa/defensiva (Panadero; Alonso-Tapia, 2014).

Como nessa etapa o estudante realiza uma análise crítica sobre seu desempenho, ela gera reações emocionais que podem ser tanto positivas quanto negativas, conduzindo o comportamento do estudante. Zimmerman e Schunk (2011 *apud* Ganda; Boruchovitch, 2018) apontam que existem dois tipos de reações: as adaptativas e as defensivas: as reações defensivas ocorrem quando o aluno tenta justificar um baixo rendimento, procurando afastar de si próprio a responsabilidade pelo resultado obtido; já as reações adaptativas levam o estudante a manter,

modificar ou aprimorar as estratégias utilizadas, buscando melhorar seu desempenho em atividades futuras.

Além do ciclo proposto por Barry Zimmerman, a autorregulação da aprendizagem ainda incorpora uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem, que são: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social (Boruchovitch, 2014; Ganda; Boruchovitch, 2018).

A primeira dimensão se refere aos procedimentos usados pelo aluno para aprender; as estratégias cognitivas são usadas para aquisição, armazenamento e recuperação da informação (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013) e as metacognitivas se voltam para o planejamento e monitoramento do ato de aprender (Pozo, 1996).

A dimensão da motivação trata do que faz com que o sujeito estude; pode ser intrínseca, que é pessoal e voluntária, ou extrínseca, instigada pelo recebimento de recompensas. É influenciada pelas crenças pessoais de autoeficácia, que se caracterizam como a percepção interna da capacidade de aprender (Cunha; Boruchovitch, 2012).

No processo emocional/afetivo, as emoções se manifestam antes, durante e após o ato de estudar, influenciando todo o processo, podendo ser manifestadas por causas fisiológicas, cognitivas e comportamentais, por exemplo: estresse, nervosismo, ansiedade, preocupação, tristeza, dor, satisfação, alegria etc. (Ganda; Boruchovitch, 2018). Ribeiro (2010) traz que “afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos” (p. 406).

A dimensão social se refere à importância e à influência do ambiente na aprendizagem; abarca o modo como professores, pais, colegas, comunidade e contexto econômico/cultural podem, de fato, influenciar o aprendizado do aluno (Ganda; Boruchovitch, 2018). Além disso, visa a investigar como as oportunidades e limitações que emergem das interações e do contexto social têm uma considerável influência na conduta do indivíduo durante a aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2004; Wolters & Bizon, 2013; Zimmerman, 2000 *apud* Ganda; Boruchovitch, 2018). Os efeitos das dimensões supracitadas acontecem em concomitância umas com as outras, sendo um processo rotineiro.

Nesse ínterim, a autorregulação da aprendizagem não se apresenta como uma competência isolada ou estritamente individual, mas como um processo que se desenvolve nas interações pedagógicas, nas condições institucionais e nas práticas docentes. É a partir dessa compreensão que o conceito será relacionado na seção seguinte, em diálogo com a prática docente.

2.2.1 Autorregulação da Aprendizagem e Prática docente

Boruchovitch e Ganda (2013) e Zimmerman e Moylan (2009) afirmam, através de seus estudos, que, embora a autorregulação seja um processo complexo, pode e deve ser ensinada e aprimorada no contexto educativo, informando que é possível ensinar os alunos a terem melhores estratégias de aprendizagem, a desenvolverem crenças positivas sobre si próprios e a minimizarem os comportamentos que prejudicam o seu aprendizado.

Ganda e Boruchovitch (2018), com base em suas análises sobre os principais modelos teóricos da autorregulação da aprendizagem, apresentam que a habilidade autorregulatória não apenas contribui para o desenvolvimento do estudante no contexto acadêmico, mas também em sua atuação profissional. Por isso, elas instruem que os aspectos da autorregulação da aprendizagem são relevantes e fundamentais nos cursos de formação de professores, não apenas para a própria formação dos estudantes, mas para a futura atuação como professores.

Boruchovitch (2014), em seu estudo sobre a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a formação de professores, teve acesso a investigações que demonstravam falta de conhecimento de professores sobre processos cognitivos, metacognitivos e estratégias de aprendizagem, tanto na própria ação deles quanto na instrução aos seus alunos. Também apresenta resultados de trabalhos que demonstram, na relação professor-aluno, interações que pouco ou em completo não favorecem a autorregulação da aprendizagem.

Com base nessa realidade, a autora supracitada propõe que:

Sem desconsiderar os problemas sociais, políticos e econômicos diretamente relacionados aos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, considera-se necessário focalizar a atenção no estudo das variáveis cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais associadas à aprendizagem autorregulada de futuros professores (Boruchovitch, 2014, p. 402).

Ou seja, além dos problemas estruturais externos, é fundamental compreender como os próprios futuros professores aprendem, regulam sua aprendizagem e desenvolvem competências autorregulatórias. A qualidade da formação docente não depende apenas de políticas públicas e condições materiais, mas também do desenvolvimento de competências psicopedagógicas que sustentam uma aprendizagem ativa e autônoma para que esses professores possam ensinar seus alunos de modo que também desenvolvam autorresponsabilidade, autonomia e autorregulação.

Dembo (2001) afirma que a melhoria dos cursos de Formação de Professores deve começar pelo próprio professor em formação, considerando suas crenças e seus comportamentos enquanto estudante. O autor defende que os futuros docentes precisam vivenciar, ao longo do curso, tanto o estudo teórico quanto a experiência prática dos princípios da aprendizagem autorregulada.

Veiga Simão (2004), ao apropriar-se das contribuições de Monereo *et al* (1995), destaca a importância de compreender a formação docente sob uma dupla perspectiva: o professor como sujeito que aprende e, ao mesmo tempo, como aquele que ensina.

Quanto às ações desenvolvidas em sala de aula que promovem, favorecem e estimulam a autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior, o estudo de Avila e Frison (2022) investigou as contribuições de uma oficina, desenvolvida em cursos de graduação de uma instituição pública de Ensino Superior, fundamentada na autorregulação da aprendizagem.

A proposta da oficina foi auxiliar os estudantes a enfrentarem desafios vivenciados no contexto acadêmico. Os resultados indicaram que as principais dificuldades estavam relacionadas à falta de organização nos estudos e à gestão inadequada do tempo, o que frequentemente levava à procrastinação desses estudantes. Ainda assim, as autoras destacaram que a autorresponsabilidade foi considerada um elemento central para a mudança desses comportamentos.

Frison (2012) destaca que, ao promover a autorregulação, o professor incentiva o estudante a participar de forma ativa e consciente de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o docente pode favorecer esse processo ao definir objetivos claros, acompanhar os resultados, sugerir estratégias, refletir sobre elas e reorganizá-las quando necessário.

Zimmerman (2013), junto à proposição e explicação de seu modelo cíclico de autorregulação, insiste na importância que tem o professor, em seu *lôcus* de ensino, a partir de diversas situações, investir em estratégias de aprendizagem para estimular seus estudantes na tomada de consciência deles sobre o seu papel como aprendizes.

O autor pontua que, para atuar como promotor da autorregulação da aprendizagem de seus alunos, o docente precisa estar motivado a trabalhar nesse modo. Também esclarece que a atuação do professor também deverá ser autorregulada, partindo do modelo cíclico de autorregulação, tanto para si próprio quanto na sua ação para estimular os estudantes.

Nesse contexto, a principal característica de um professor promotor de autorregulação é a reflexão, sobre si, suas práticas, seus métodos, conteúdos e perfil de seus alunos. O professor precisa entender que cada turma terá uma intervenção e didática única, referentes àquele contexto, exigindo mobilidade do docente.

Ao estudar a proposta de Zimmerman (2013), as pesquisadoras Gomes e Boruchovitch (2020) elencaram que a reflexão do docente promotor de autorregulação deve atuar a partir da própria formação enquanto professor, questionando-se:

- a) São relevantes e apropriados, aos objetivos desse curso e aos alunos, os conteúdos que selecionei e organizei para serem trabalhados?

- b) Os procedimentos de ensino são adequados para despertar o interesse e a motivação?
 - c) Em que momentos e quais estratégias de aprendizagem serão ensinadas?
 - d) Em quais momentos e com quais procedimentos os estudantes poderão ser avaliados e deverão se autoavaliar quanto à participação e ao desempenho?
- (Gomes; Boruchovitch, 2020, p. 93).

Conforme as autoras compreenderam a partir do modelo cíclico de Zimmerman (2013), esses questionamentos retóricos feitos pelo docente ao iniciar um semestre/unidade/ciclo compõem a primeira fase do ciclo do autor, o planejamento, que antecede a ação de dar aula, selecionando materiais, estratégias, objetivos e metas.

A segunda fase do ciclo de Zimmerman (2013) trata da execução do planejamento realizado. Nessa etapa, porém, o sujeito não fica passivo, mas mobiliza habilidades de autocontrole e auto-observação, monitorando suas ações de modo a acompanhar se estão cumprindo conforme o planejado, identificando falhas e executando redirecionamentos.

Nessa etapa, em que o professor já estará dando aula, as autoras pontuam que é necessário sempre interagir com os alunos, esclarecendo os objetivos para a aula/disciplina, assim como os procedimentos que serão realizados, as expectativas sobre eles, e estimulando-os à participação e reflexão. Esse monitoramento, conforme as autoras, não atua somente no trabalho do próprio professor, mas incide sobre os estudantes para que monitorem também o próprio aprendizado (Gomes; Boruchovitch, 2020).

No que tange à terceira etapa, de reflexão, o processo de autoavaliação não acontece somente ao findar de cada ação/aula/semestre, mas permeia todo o processo, afinal, trata-se de um ciclo de autorregulação dinâmico. Contudo, principalmente na finalização de uma etapa/semestre, é necessário serem realizados procedimentos de avaliação e autoavaliação, tanto do professor quanto dos estudantes, por meio de instrumentos formais ou de momentos de reflexão (Gomes; Boruchovitch, 2020).

Em complementação às contribuições de Zimmerman (2013), as pesquisadoras supracitadas defendem a necessidade de investimentos na formação de professores para que se tornem autorregulados, podendo, assim, desenvolver os processos autorregulatórios entre os estudantes.

As pesquisadoras brasileiras de autorregulação da aprendizagem se empenham não apenas nas produções científicas, mas na aplicação de seus estudos em realidades de ensino. Como exemplo, Polydoro e Pelissoni (2020) analisaram relatos de estudantes universitários que participaram da ação de apoio ao estudante da UNICAMP, a qual, desde 2013, oferece uma disciplina eletiva que tem como objetivo auxiliar o estudante academicamente por meio de ministrações e práticas que mobilizem o construto da autorregulação da aprendizagem. “A

proposta é que possam transferir, generalizar, aplicar, (re)criar o que aprenderam nos encontros presenciais para situações acadêmicas do curso” (p. 222).

As autoras apresentam que os estudantes participantes dessa disciplina eletiva relatam que as atividades propostas nos encontros os auxiliaram a refletir e conhecer melhor as próprias dificuldades, assim como a modificar a forma como estudavam (Polydoro; Pelissoni, 2020).

Também pontuam que optar por promover a autorregulação da aprendizagem significa assumir um compromisso institucional com a formação integral do estudante, garantindo condições e oportunidades que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Compreender o estudante como protagonista de seu próprio processo formativo exige transformações no currículo da formação docente no Ensino Superior, bem como nas políticas e práticas institucionais.

Conforme as autoras, implica também a oferta de serviços e programas de apoio adequados, além da implementação de estratégias e condições que realmente favoreçam a aprendizagem, promovendo relações colaborativas entre estudantes e professores e sustentando uma perspectiva de desenvolvimento integral.

Ainda apresentando ações para a autorregulação da aprendizagem no meio acadêmico, Miranda e Frison (2020) apresentam um estudo sobre oficinas realizadas no Ensino Superior, especificamente na Universidade Federal de Pelotas, que tinham como intenção potencializar a competência de estudar para aprender nos estudantes de diversos cursos.

Ao analisar os dados produzidos a partir das experiências dos estudantes participantes das oficinas, as pesquisadoras identificaram, a partir das reações registradas nas fichas de avaliação e dos relatos feitos ao final de cada oficina, resultados positivos quanto à aprendizagem. Conforme os resultados de sua pesquisa, os estudantes demonstraram compreender a importância de refletir sobre a própria trajetória acadêmica, seus objetivos de vida e as possibilidades de mudança, além de reconhecerem a necessidade de criar novas técnicas e estratégias para organizar melhor seus estudos.

As pesquisadoras também afirmaram terem identificado nos estudantes um sentimento de alívio diante das angústias provocadas pelo acúmulo de tarefas. Esse efeito parece estar relacionado ao processo de autoavaliação realizado e à redefinição de estratégias construídas a partir dos conteúdos desenvolvidos na oficina por eles próprios.

Favaro e Alliprandini (2023) fizeram um estudo com estudantes de pedagogia de diversos semestres sobre as relações entre o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem, cognitivas e metacognitivas, bem como o uso de recursos internos, contextuais e sociais, além da autorregulação social.

A investigação das autoras contou com 449 estudantes de pedagogia, divididos em cinco séries, de uma instituição pública do Paraná, e teve como instrumento de produção dos dados a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EEA-U) de Boruchovitch e Santos (2015), configurando-se como um estudo de característica quantitativa-qualitativa.

O questionário utilizado pelas autoras no estudo é composto por 35 questões de múltipla escolha a partir das opções: sempre, às vezes, raramente e nunca, que se referem a três fatores da autorregulação: cognitiva e metacognitiva, recursos internos e contextuais e a autorregulação social.

O fator 1 – autorregulação cognitiva e metacognitiva, se refere a estratégias como: planejar o estudo; pensar sobre como está aprendendo; monitorar se está entendendo; ajustar estratégias quando necessário (Boruchovitch; Santos, 2015). O fator 2 – autorregulação dos recursos internos e contextuais, envolve o controle das distrações e emoções; a organização do tempo; a administração da rotina. Já o fator 3 – autorregulação social, relaciona-se a posturas como: aprender com colegas; pedir ajuda; buscar apoio de professores.

Das cinco séries diferentes dos participantes do estudo, 97 representaram a primeira série (primeiro ano do curso), 89 a segunda, 122 a terceira, 112 a quarta e 29 a quinta (estudantes atrasados na conclusão do curso).

As autoras, ao analisarem os questionários, observaram como resultado das respostas que a segunda série usava mais estratégias cognitivas em relação às demais; a quarta série apresentava mais dificuldades na gestão de tempo e emoções; a quinta série usava mais estratégias sociais, principalmente no que tange a pedir ajuda.

Referente ao fato de muitos estudantes não pedirem ajuda para estudar ou em algum conteúdo/situação específica, isso pode significar que não o faça por não precisar, ou porque não consegue formular perguntas por não ter entendido nada, por constrangimento ou sentir falta de receptividade por parte do docente (Favaro; Alliprandini, 2023).

A partir desses resultados, as autoras, de modo geral, destacam a importância de diferentes estratégias de aprendizagem serem trabalhadas de forma mais sistemática pelos professores, para que todos os estudantes consigam planejar seus estudos e selecionar as estratégias mais adequadas às suas necessidades. Depreende-se, assim, que o professor exerce um papel fundamental no desenvolvimento do “aprender a aprender”, ao favorecer que o estudante compreenda e assuma o controle de seu próprio processo de aprendizagem.

Tratando-se especificamente da dimensão motivacional da autorregulação da aprendizagem, Santos (2024) buscou conhecer e analisar as representações de estudantes do

curso de letras da UEFS acerca da influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem.

A sua pesquisa contou com dez participantes que cursavam entre o segundo e o oitavo semestre; para produção dos dados a autora utilizou de entrevista semiestruturada com indução de metáforas. A partir da análise das entrevistas, a autora encontrou consenso representativo dos estudantes no que tange à influência que exerce a relação professor e estudante na motivação da aprendizagem, tanto de modo a estabelecer benefícios quanto prejuízos.

De acordo com as análises de Santos (2024), os graduandos compreendem que a motivação para aprender está ligada a formas mais autodeterminadas de motivação, isto é, aquelas que partem do interesse e do envolvimento pessoal. Essa motivação tende a se fortalecer quando a relação entre professor e estudante é marcada por afetividade, acolhimento, diálogo, escuta, empatia, interesse pela aprendizagem e compromisso profissional.

Por outro lado, a desmotivação aparece como um fator que prejudica a aprendizagem e se intensifica quando a relação é permeada por autoritarismo, ausência de empatia e acolhimento, desinteresse pelo desenvolvimento dos estudantes e falta de compromisso docente.

O estudo também mostra que os graduandos reconhecem a docência como uma profissão complexa. No entanto, conforme considera a autora, essa complexidade pode ser amenizada por meio de uma formação que valorize a qualidade da relação entre professor e estudante e sua influência sobre a motivação para aprender. Investir nesse aspecto pode contribuir para transformar essa relação e potencializar a motivação acadêmica.

Além disso, observou-se através dos dados que, nos cursos de formação docente, a relação entre professor e estudante assume um caráter formativo, pois pode servir de referência para a futura prática profissional dos licenciandos na Educação Básica.

No que tange às estratégias de aprendizagem, Salomão, Santos e Alliprandini (2023) compartilham uma parte dos resultados de uma pesquisa de dissertação, propondo apresentar o repertório de estratégias para a compreensão leitora de textos acadêmicos.

O trabalho compartilhado pelos autores teve 274 participantes, sendo esses estudantes: 178 do curso de Pedagogia, 22 de Letras e 74 de Direito, matriculados nos três turnos de funcionamento da universidade. Para construção dos dados, usou como instrumento um questionário com perguntas abertas e reflexivas que foi adaptado de Gomes e Boruchovitch (2019), utilizado para designar e verificar as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes universitários para a leitura e compreensão de textos acadêmicos.

Os autores organizaram os dados em subcategorias relacionadas a três tipos de estratégias: cognitivas e metacognitivas, estratégias de administração de recursos e estratégias autoprejudiciais. As estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas como competências que auxiliam na aquisição, organização, armazenamento e recuperação das informações. O estudante autorregulado planeja seus estudos, utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas, mantém equilíbrio motivacional e emocional e avalia continuamente seu desempenho (Ganda; Boruchovitch, 2015).

Nesse trabalho, tiveram como resultados: dificuldades apresentadas pelos estudantes dos três cursos, principalmente relacionadas à linguagem acadêmica, assuntos e conceitos novos dos textos acadêmicos.

Desse modo, o ensino frequente e eficaz de estratégias de aprendizagem, especialmente as voltadas à leitura, contribui para elevar os níveis de autorregulação dos estudantes (Costa; Boruchovitch, 2019). Nessa perspectiva, o professor também precisa ser autorregulado, pois suas crenças e comportamentos influenciam diretamente o engajamento e o desempenho dos alunos (Ganda; Boruchovitch, 2015).

Por fim, os autores apontam que, no âmbito da formação acadêmica e profissional, destaca-se a necessidade de que cursos de formação docente e de outras áreas promovam uma formação leitora autônoma e crítica. Esses sujeitos atuarão socialmente e, no caso dos futuros professores, terão a responsabilidade de formar novos leitores em diferentes níveis de ensino, contribuindo para o desenvolvimento educacional e social.

Nesse sentido, para esses pesquisadores, torna-se fundamental um ensino intencional e eficaz dessas estratégias, sobretudo na formação de estudantes de licenciatura. Defendem, inclusive, a inclusão, nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), de conteúdos voltados ao uso de estratégias de compreensão leitora que contribuam para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Ainda dialogando sobre estratégias de aprendizagem, Santos e Alliprandini (2023) apresentam os efeitos do *feedback* no emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas na produção escrita de estudantes do Ensino Superior. Para esse estudo, as autoras utilizaram questionários reflexivos sobre os *feedbacks* recebidos nas produções escritas dos estudantes, tendo como público 53 licenciandos em Pedagogia de uma universidade do Paraná.

De acordo com as autoras, o questionário foi elaborado de modo a possibilitar que os estudantes refletissem sobre os *feedbacks* recebidos ao longo do processo. A primeira questão solicitava que descrevessem de que maneira os comentários e as correções contribuíram para o desenvolvimento da escrita acadêmica. A segunda pedia que indicassem se utilizaram as

orientações como estratégia na elaboração de um novo trabalho e, em caso afirmativo, que explicassem como fizeram isso. A terceira questão investigava se, durante a intervenção, os estudantes se sentiram motivados a continuar realizando atividades de escrita; quando a resposta era positiva, solicitava-se que relatassem a experiência. Por fim, a quarta questão abria espaço para comentários gerais, sugestões e apontamentos de aspectos positivos e negativos da pesquisa.

Os dados referentes à análise desses questionários indicaram, de modo geral, que nas questões um e dois: o *feedback* contribuiu tanto para o desenvolvimento de estratégias quanto para o aprimoramento da escrita acadêmica; o *feedback* possibilitou identificar erros e aspectos passíveis de correção; os estudantes relataram que passaram a observar com mais cuidado suas produções, especialmente no que se refere ao uso inadequado de palavras e à organização estrutural e gramatical do texto; os relatos indicam que o *feedback* ajudou os grupos a redobram o cuidado com a escrita, especialmente para evitar a repetição de erros anteriores; os estudantes relataram que passaram a reler o *feedback* antes de iniciar novos trabalhos e, após a escrita, revisar o texto para identificar possíveis erros.

Também de modo geral, na questão três: a maioria dos estudantes afirmou ter se sentido motivada a produzir um novo texto acadêmico; os *feedbacks* direcionados a produções em grupo tiveram repercussões positivas; a partir das orientações recebidas, os estudantes mobilizaram estratégias cognitivas e metacognitivas, como reler, revisar e buscar esclarecimentos; discutiram as sugestões entre si, compartilharam conhecimentos e ensinaram uns aos outros, configurando um processo de autorregulação compartilhada.

O texto defende que intervir por meio de *feedback* torna o estudante mais consciente e ativo em relação à própria produção, favorecendo melhorias no processo de escrita. As autoras, em suas considerações, indicam que o *feedback*, tanto individual quanto coletivo, constitui um instrumento relevante no contexto acadêmico, pois contribui para o aprimoramento da escrita e para sua adequação às exigências desse nível de ensino. Os relatos obtidos por meio do questionário reflexivo evidenciam que o *feedback* favoreceu processos de reflexão, abriu novas perspectivas e possibilitou identificar efeitos positivos, como o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Apoiando-se ainda nas propostas de autorregulação da aprendizagem, a partir de *feedbacks*, Ferreira e Alves (2025) divulgam um trabalho que teve como objetivo avaliar se a prática da avaliação por pares, mediante rubrica, mudaria a qualidade dos *feedbacks* fornecidos pelos estudantes aos seus colegas.

A proposta dos autores corrobora o que até aqui foi trabalhado: professores, para promoverem autorregulação da aprendizagem em seus alunos, precisam aplicar as habilidades e estratégias do que querem ensinar em si próprios. Desse modo, no estudo anteriormente apresentado, trata-se do potencial que os *feedbacks* possuem frente às estratégias autorregulatórias dos estudantes, uma vez que esses alunos que recebem esse retorno construtivo apreenderão por experiência a importância de bons *feedbacks*.

Ultrapassando o cenário da aprendizagem por experiência, Ferreira e Alves (2025) propõem no estudo que os próprios estudantes, futuros professores, atribuam *feedbacks* aos seus pares, apoiados pela ferramenta orientadora: rubrica.

O estudo foi feito com duas turmas do curso de pedagogia em uma universidade pública da Bahia, contando com um total de 45 estudantes. Os dados são produtos de atividades avaliativas de um componente curricular obrigatório do curso.

A proposta de troca de *feedbacks* por estudantes é previamente esclarecida, instruída e demonstrada antes de ser colocada em prática. Nessa experiência, os *feedbacks* oferecidos de estudante para estudante não possuem valor quantitativo no componente curricular e são mediados pela rubrica e acompanhados pelo docente responsável pelo componente onde a experiência acontece.

As avaliações são parcialmente anônimas, de modo que quem está avaliando conhece a autoria dos trabalhos, mas quem é avaliado desconhece quem os avaliou. A rubrica usada pelos estudantes para avaliação também é utilizada pelo docente para avaliar os trabalhos dos discentes.

Os *feedbacks* trocados pelos estudantes são categorizados a partir de Garcia *et al.* (2024 *apud* Ferreira; Alves, 2025): Corretivo positivo, Corretivo negativo, Didático, Sugestivo tarefa e Sugestivo processo. De acordo com os autores, o *feedback* é considerado corretivo positivo quando reforça o que o aluno fez corretamente, e é um *feedback* Corretivo negativo quando aponta as respostas incorretas. O didático oferece explicações detalhadas.

O *feedback* Sugestivo baseia-se em duas categorias: o Sugestivo focado na tarefa propõe mudanças ou melhorias no conteúdo ou na forma do que foi produzido, já o Sugestivo no processo sugere alterações ou modificações nas fases de elaboração do produto.

Dentre os achados desse estudo, destaca-se que a qualidade dos *feedbacks* elaborados pelos estudantes melhorou gradualmente ao longo das atividades avaliativas, alcançando um nível satisfatório na avaliação final. Do mesmo modo, observou-se uma redução progressiva dos *feedbacks* do tipo corretivo negativo e um aumento dos *feedbacks* classificados como sugestivos de processo, sendo ambos os resultados estatisticamente significativos.

Desse modo, os autores consideram que os estudantes passaram a compreender que o *feedback* não deve se limitar à identificação de erros em uma tarefa específica, mas deve, sobretudo, oferecer orientações que possibilitem melhorias aplicáveis a outras atividades semelhantes.

Referente à formação de professores para a promoção da autorregulação da aprendizagem, Ganda e Boruchovitch (2019) apresentam um programa de intervenção voltado à promoção da autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior que foi destinado a alunos do curso de formação de professores.

O programa que as autoras apresentam é intitulado “Desenvolvendo a autorregulação da aprendizagem de futuros professores” e foi elaborado pelas próprias pesquisadoras, a partir das produções e projetos do grupo de estudos e pesquisas de que elas fazem parte, lotado na Unicamp. Contam que a intervenção ocorreu com uma turma de estudantes ingressantes do curso de Pedagogia, ao longo de um semestre, com encontros quinzenais de duas horas.

De acordo com as pesquisadoras, os encontros combinaram aulas teóricas, de caráter expositivo e dialogado, sobre variáveis da autorregulação da aprendizagem, com atividades autorreflexivas, exibição de vídeos, tarefas online e propostas de ativação metacognitiva. Também foram oferecidas orientações explícitas para que os estudantes aplicassem os conteúdos trabalhados à própria aprendizagem.

Elas ainda explicam que, no planejamento da intervenção, buscou-se selecionar temas e atividades que estimulassem a reflexão sobre atitudes e hábitos de estudo. O programa foi estruturado em uma dupla perspectiva: contribuir para que os universitários se tornassem estudantes mais autorregulados e, ao mesmo tempo, prepará-los para atuar futuramente como professores mais conscientes e qualificados (Ganda; Boruchovitch, 2019).

Diante do exposto, compreende-se que a autorregulação da aprendizagem, quando articulada às práticas docentes, constitui um elemento central na promoção de uma formação acadêmica mais consciente, autônoma e consistente, que possibilita aos estudantes habilidades para si e para a futura atuação como professores. Também foi exposto que professores que promovem autorregulação em seus estudantes a partir de suas práticas docentes são aqueles que aplicam o construto em sua própria realidade, reavaliando as próprias ações e estratégias.

As evidências teóricas discutidas ao longo deste capítulo reforçam que o professor, ao assumir uma postura também autorregulada, não apenas qualifica sua prática pedagógica, mas cria condições para que os estudantes desenvolvam estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e sociais que sustentem o aprender a aprender. Assim, a promoção da

autorregulação não se configura como uma ação pontual, mas como um compromisso formativo que atravessa o planejamento, a mediação e a avaliação do ensino.

Como já esclarecemos no início do capítulo, as contribuições aqui expostas não têm como finalidade categorizar ou analisar os dados, mas servem como conceitos sensibilizados, expostos de modo a esclarecer e oferecer ao leitor aproximação com a temática.

À luz das contribuições aqui exploradas e do posicionamento teórico tomado para a presente pesquisa, apresenta-se, a seguir, o capítulo metodológico, no qual serão descritos os caminhos investigativos adotados para analisar os dados materializados no contexto empírico desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o delineamento metodológico que fundamenta a presente pesquisa. Inicialmente, serão explicitados os pressupostos epistemológicos, situando a teoria da complexidade (Morin, 2005) que orienta o estudo. Em seguida, serão apresentadas as características da pesquisa. Na sequência, serão descritos o lócus da investigação e suas etapas de realização. Os(as) participantes e os aspectos éticos envolvidos serão considerados. Por fim, serão apresentados os dispositivos utilizados para a produção dos dados, bem como o método adotado para sua análise.

3.1 Pressupostos epistemológicos

Nesta pesquisa, colocamos em posição de protagonismo o professor universitário, no contexto de seu fazer docente. Tendo em vista a contemporaneidade que está em constante transformação, motivada pela evolução dos seres humanos em suas relações e realizações, entendemos o ser professor e a prática educativa como complexa. Para tal, partimos da teoria da complexidade para amparar este estudo.

O pensamento complexo busca o conhecimento multidimensional, aspirando a um saber não fragmentado, não redutor, que reconhece que qualquer conhecimento está inacabado, incompleto, e oferece a possibilidade de ser questionado, interrogado e reformulado, pois os processos, quando separados e isolados, nos colocam em um estado de cegueira (Morin, 2005).

Nesse sentido, em que a complexidade considera o estudo a partir da multiplicidade das coisas e das pessoas, faz sentido relacionar ação, ideia e fala. Ou seja, a complexidade está em todas as formas que o fenômeno se constitui, não havendo entendimento sobre algo que é analisado isoladamente, distante de seu contexto e seus influentes.

Morin (2005) explica que a dificuldade do pensamento complexo está no enfrentar o emaranhado, ou seja, “o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (p. 14). O autor afirma que sua preocupação é a tomada de consciência da patologia contemporânea do pensamento; ele revela que a patologia moderna da mente se configura na hipersimplificação das coisas que não deixam ver a complexidade do real, com isso, se posiciona revelando que “ainda estamos cegos ao problema da complexidade” (p. 15).

O professorar é compreendido neste trabalho como uma ação complexa, a partir da sapiência de Edgar Morin. A complexidade do ser professor emerge na prática que por ele é

exercida, na dinâmica do saber fazendo, pela mediação do conhecimento, na transposição didática e, principalmente, na responsabilidade que compõe a relação educativa.

Nos dias atuais, a complexidade das relações humanas tem sido cada vez mais tensionada, seja pelas novas tecnologias, redes sociais, seja pelas diversidades e questões sociais que se dilatam no contexto educativo por meio das relações interpessoais e com o próprio objeto de conhecimento que se estabelece. Esse cenário é imprevisível e não é simples de se entender; nele há incertezas e contradições.

Nesse sentido, Morin (2005) nos conduz a ir de encontro ao paradigma simplificador. O autor mostra a importância de compreender a ideia de complexidade, sendo que “o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (p. 59).

É fato que o trabalho docente não é simples, desse modo, um estudo que coloca o sujeito dessa ação em protagonismo também não é simples de ser realizado. Compreender as práticas de um professor envolve compreender o próprio sujeito, sua formação, experiências e influências. Em somatório, ter um olhar direcionado para práticas estimuladoras de autorregulação não pode ser estudado de modo simplista, uma vez que o próprio processo de autorregulação é complexo e multidimensional.

Assim sendo, “na visão complexa, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isto não significa um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que, justamente por ser profunda, não encontra tradução em nossa lógica” (Morin, 2005, p. 68).

Nesse viés, o autor esclarece que a complexidade se difere da completude e da complicação, pois o senso de complexidade não está empenhado em ter uma visão completa das coisas, mas sim em não isolar os objetos uns dos outros, afinal, no fim tudo é solidário, acontece junto, partilha e se mistura. É desse ponto de partida que o caráter multidimensional de toda a realidade se estabelece na complexidade. É por isso que “a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total” (Morin, 2005, p. 69).

Por estarmos condenados ao pensamento incerto e sem fundamento absoluto de certeza, não podemos confundir complexidade com complicação. Ora vista que a complicação “é o emaranhamento extremo das inter-retroações, é um aspecto, um dos elementos da complexidade (...) não são dois dados antinômicos e não se reduzem uma à outra. A complicação é um dos constituintes da complexidade” (Morin, 2005, p. 69).

As ferramentas que permitem conhecer essa complexidade são: a razão, a racionalidade e a racionalização. De acordo com Morin (2005), a razão é a vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, racionalidade é a capacidade de compreender as limitações de nossas estruturas

lógicas e a racionalização se faz contrária à limitação e se empenha em querer transformar a realidade em um sistema coerente. Nesses modos,

é muito difícil saber em que momento passamos da racionalidade à racionalização; não há fronteira; não há sinal de alarme. Todos nós temos uma tendência inconsciente a afastar de nossa mente o que possa contradizê-la (...) tendemos a minimizar ou rejeitar os argumentos contrários. Exercemos uma atenção seletiva sobre o que favorece nossa ideia e uma desatenção seletiva sobre o que a desfavorece (Morin, 2005, p. 70).

A consciência da complexidade não extingue o *modus operandi* de impor uma lógica a tudo, cotidianamente vivem-se conflitos de razão, do real, do possível e do certo. Nesse entendimento, o paradigma complexo resulta do conjunto de novas concepções, de novas visões, descobertas e reflexões que vão se reunir organicamente. Concordamos com Morin (2005) sobre a simplificação ser necessária, mas que deve ser relativizada, ou seja, aceitar conscientemente que ela é redução, mas não uma redução arrogante que acredita possuir a verdade simples, mas na compreensão de que o complexo é metalinguístico. Também estabelecemos neste estudo que a complexidade é o desafio, e não a resposta.

3.2 Características da pesquisa

Uma pesquisa ancorada no paradigma da complexidade tem suas características básicas de estrutura. Assim, evidenciamos que, neste estudo, a abordagem qualitativa é a que atende ao objetivo do trabalho. Ações, atitudes, narrativas e relações necessitam ser estudadas a partir de uma perspectiva que considere a complexidade do ser humano, de sua prática social e de seu contexto.

Conforme Lüdke e André (2022), à medida que a educação foi compreendida como fenômeno integral e complexo, requisitaram-se novas formas de pesquisa, pois “as coisas acontecem de maneira inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas” (p. 4), maneiras essas que não estudassem o fenômeno educativo descontextualizado.

A pesquisa qualitativa se preocupa com todos os elementos da realidade que não são quantificados, como os processos de compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, sendo a que melhor corresponde à problemática e aos objetivos deste trabalho dissertativo. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa é especialmente indicada quando o objetivo é discutir aspectos muito particulares de um determinado objeto de estudo. Ela não se limita apenas aos resultados, mas busca, durante o processo de investigação, compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações. A partir desse conjunto de fenômenos humanos, que são gerados socialmente, a pesquisa qualitativa visa a entender e interpretar a realidade.

Dessa forma, seu foco principal é compreender os acontecimentos a partir das interações entre os sujeitos, considerados atores sociais. Além disso, busca distinguir as particularidades de cada contexto em que esses sujeitos estão inseridos.

Esse é um trabalho que propõe aproximar-se da proposta metodológica da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), a partir da perspectiva construtivista de Kathy Charmaz (2009).

A TFD foi desenvolvida originalmente pelos sociólogos norte-americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, que a denominaram *grounded theory*, expressão traduzida para o português como Teoria Fundamentada nos Dados (Charmaz, 2009).

Santos *et al.* (2018) apresentam que os primeiros idealizadores se afastam na parceria científica por divergência procedimental; Strauss passou a desenvolver a metodologia em colaboração com Juliet Corbin e, em 1998, sistematizou e aprimorou técnicas e procedimentos analíticos, consolidando a chamada vertente straussiana da TFD.

Ainda segundo os autores, nos anos 2000, Katy Charmaz introduziu uma nova perspectiva à metodologia ao enfatizar seu caráter interpretativo, conferindo-lhe uma abordagem construtivista. Nessa vertente, reconhece-se que a teoria não é simplesmente descoberta nos dados, mas construída a partir da interação entre pesquisador e participantes, no contexto da investigação.

Reconhecida tanto como abordagem quanto como método, essa metodologia propõe a construção indutiva de uma teoria a partir da análise qualitativa dos dados empíricos. A teoria elaborada emerge do próprio material investigado e pode dialogar com outras perspectivas teóricas, contribuindo para ampliar ou produzir novos conhecimentos sobre o fenômeno estudado (Charmaz, 2009; Santos *et al.*, 2018).

Stern (1980 *apud* Cassiani; Almeida, 1999) distingue a Teoria Fundamentada nos Dados de outras metodologias qualitativas a partir de cinco características centrais: a estrutura conceitual não é definida previamente, mas construída a partir dos próprios dados coletados, e não de teorias já estabelecidas; o foco do pesquisador não está apenas na descrição do fenômeno investigado, mas na identificação dos processos predominantes que ocorrem no contexto social estudado.

Outra característica fundamental é a comparação constante dos dados entre si, o que possibilita o refinamento progressivo das categorias analíticas. Além disso, a coleta de dados é flexível e pode ser ajustada conforme a teoria vai sendo desenvolvida. Por fim, o pesquisador analisa os dados desde o momento em que os identifica, iniciando simultaneamente os

processos de codificação, categorização, conceituação e registro de reflexões preliminares sobre o material empírico (Cassiani; Almeida, 1999; Charmaz, 2009).

Para Strauss e Corbin (2008), a TFD diferencia-se das abordagens baseadas em hipóteses previamente estabelecidas, pois busca representar a realidade na qual o fenômeno investigado está inserido. Ao fundamentar-se nos dados produzidos no campo, a metodologia possibilita a emergência de categorias conceituais que, ao longo da investigação, são relacionadas entre si, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da situação estudada e indicando possíveis direções para a ação.

Nesse contexto, a presente pesquisa se configura como uma inspiração na Teoria Fundamentada nos dados, eximindo-se da responsabilidade de gerar uma teoria substantiva, mas apoiando-se, principalmente, na incorporação dos procedimentos analíticos.

3.3 Lócus da pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na linha 2 – Currículo, Formação e Prática docente. Está vinculada à pesquisa guarda-chuva no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) e foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

O campo empírico do trabalho também foi a UEFS, em específico, o curso de Licenciatura em Pedagogia, lotado no Departamento de Educação (DEDU). Nesse sentido, a seguir, sucintamente apresenta-se a universidade e o curso de Pedagogia.

A UEFS compõe o quarteto das Universidades Estaduais do Estado da Bahia (UEBA's), situada na cidade de Feira de Santana, a princesa do sertão, no bairro Novo Horizonte, e está em atividade desde 1976. A UEFS foi instalada nessa cidade interiorana, que é também considerada o portal do sertão, com o objetivo de descentralizar a educação superior da capital, Salvador. Conta com cerca de dez prédios de anexo com dois deles funcionando em outras cidades da Bahia.

Foi autorizada pelo Decreto Federal n.º 77.496/1976, reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 874/86 e Recredenciada pelo Decreto Estadual de n.º 9.271/2004. Atualmente, conta com um catálogo de 31 cursos de graduação, divididos em quatro áreas do conhecimento: Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes, Ciências Naturais e da Saúde. São 14 graduações na modalidade Licenciatura e 17 na modalidade Bacharelado.

Desde 2019, a forma de ingresso nos cursos da universidade passou a ser integralmente a partir do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é um programa do Governo Federal criado

pelo Ministério da Educação (MEC) com fins de democratizar o acesso às instituições públicas de Ensino Superior, para estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os processos seletivos para ingresso acontecem semestralmente, com exceção dos cursos de Bacharelado em Medicina e Licenciatura em Música, que são ofertados anualmente. Assim, totalizam-se 2.187 vagas em cursos de graduação disponibilizados todo ano.

Há, também, a oferta especial de quatro cursos de graduação. Destes, um é oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e três pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UEFS conta com o sistema de reserva de vagas (cotas) em que 50% das vagas ofertadas em cada curso são destinadas ao sistema de cotas, de modo que 80% destas são destinadas a candidatos provenientes de escola pública que se declaram negros e 20% para os não negros. Também há, para cada curso, o acréscimo de cinco sobre vagas reservadas para: povos indígenas aldeados, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência e transexuais/travestis/transgêneros; de modo que é destinada uma vaga para cada grupo.

No que tange às pós-graduações, as do tipo *Lato Sensu* contabilizam 18 especializações, e as *Stricto Sensu* totalizam 21 cursos dos tipos mestrado e doutorado, com um desses na situação de projeto e os demais em pleno funcionamento. São oito cursos que ofertam o grau de mestrado e doutorado; 17 na modalidade acadêmica e quatro na modalidade profissional. Tem-se quatro dos programas funcionando em rede/associação e dois são inter institucionalizados.

Referindo-se ao curso de Licenciatura em Pedagogia, foi instalado em 1987; tendo a docência como base da identidade profissional, o formando deverá estar apto a exercer suas atividades profissionais na docência (na Educação Infantil e no Ensino Básico com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional (organização do trabalho pedagógico no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em sistemas de ensino e em processos educativos não escolares), bem como na produção e difusão do conhecimento em Educação. Possui duração mínima de oito semestres e no máximo doze, com 40 vagas disponibilizadas semestralmente com regime diurno de funcionamento⁵.

3.4 Etapas da pesquisa

⁵ Fonte: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=54>. Acesso em: 15/08/2024.

Este estudo teve como proposta compreender como um(a) professor(a), por meio de suas práticas docentes, contribui para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes. Para tal, foi necessário dividir a pesquisa em duas etapas; a primeira teve como proposta encontrar um professor que contribuísse com a autorregulação dos estudantes. Pensando nisso, a identificação desse docente não poderia seguir critérios pessoais, mas deveria emergir a partir do reconhecimento e indicação dos próprios estudantes.

Para que o mapeamento dos professores fosse o mais imparcial possível na indicação dos estudantes, elaboramos questões alinhadas aos conceitos da autorregulação da aprendizagem e solicitamos que os colaboradores respondessem indicando nomes de professores que cumpriam com as práticas descritas no questionário (APÊNDICE B).

Essa primeira etapa teve como objetivo “Mapear professores reconhecidos por contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes” a fim de chegar ao geral de compreensão dessa prática.

Uma vez contabilizados, tabulados e analisados todos os dados do questionário, o professor com maior número de menções seria o protagonista da pesquisa e, a partir dessa fase, realizou-se a segunda etapa da pesquisa.

Desse modo, a etapa em que empiricamente foram produzidos os dados estruturantes do trabalho tinha por propósito cumprir com os objetivos: identificar, na prática docente de um(a) professor(a), elementos que contribuam para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes; analisar, na narrativa do(a) professor(a), elementos que fundamentam seus procedimentos docentes voltados ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Os processos e etapas estão resumidos no quadro 5:

Quadro 5 - Etapas e processos de realização da pesquisa

PROBLEMA: De que maneira as práticas docentes contribuem para o desenvolvimento da Autorregulação da Aprendizagem dos estudantes no ensino superior?				
OBJETIVO GERAL: Compreender como um(a) professor(a), por meio de suas práticas docentes, contribui para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes.				
ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DISPOSITIVOS	COLABORADOR(A)	LÓCUS
1ª	Mapear professores reconhecidos por contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes;	Questionário online	Discentes dos 6º, 7º e 8º semestres do período letivo de 2024.2	Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS
2ª	Identificar, na prática docente de um(a) professor(a), elementos que contribuam para o desenvolvimento	Observação; Diário de campo	Docente com maior número de menções conforme o questionário da primeira etapa	Tirocínio docente (curso de pedagogia da UEFS)

	da autorregulação da aprendizagem dos estudantes;			
	Analisar, na narrativa do(a) professor(a), elementos que fundamentam seus procedimentos docentes voltados ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.	Entrevista Narrativa		Indicação e disponibilidade do docente (lotado ao DEDU-UEFS)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme ilustra o quadro acima, as etapas contaram com participantes e instrumentos diferentes, que juntos pretenderam cumprir com o objetivo geral e a problemática da pesquisa. Ambas as etapas seguiram rigorosamente a ética na pesquisa, de modo que o trabalho foi construído não apenas a fim de evidenciar e divulgar práticas que promovem a autorregulação, mas compreendê-las como tal, dando protagonismo ao professor no seu fazer educativo.

Assim sendo, na seção seguinte, os colaboradores, de ambas as etapas, estão caracterizados de modo a contextualizar o leitor quanto aos perfis socioprofissiográficos.

3.5 Colaboradores da pesquisa

Conforme apresentado na seção anterior, a presente pesquisa realizou-se em duas etapas interligadas, sendo que para cada uma delas tivemos colaboradores diferentes. Desse modo, nas subseções seguintes serão apresentados em específico cada um deles conforme a etapa de realização.

3.5.1 Colaboradores da primeira etapa

A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo “Mapear professores reconhecidos por contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes” e, para tal, teve como público os estudantes do curso de Pedagogia dos 6.º, 7.º e 8.º semestres, que estavam cursando no período letivo de 2024.2.

Essas três turmas específicas foram escolhidas pois, nessa fase do curso, os estudantes já cursaram mais da metade da carga horária total de componentes currículos, de modo que permite inferir estarem mais “maduros” academicamente, além de já terem conhecido muitos professores com o cursar dos componentes; conforme o fluxograma do curso, até o 6.º semestre os estudantes já cursaram 32 componentes currículos, importante para ampliação e diversificação das possibilidades de menção por parte dos estudantes.

Esse público foi identificado a partir das listas de frequência disponibilizadas pelos professores que ministraram aulas para as turmas no semestre anterior (2024.1). Foi encaminhado via e-mail um questionário online do tipo *forms* para cada um dos estudantes de cada turma.

O convite foi feito às turmas no dia 06 de dezembro de 2024 e tivemos poucas devolutivas, o que nos fez pedir ao Diretório Acadêmico (DA) do curso para fazer a divulgação do questionário nas redes sociais do curso, de modo a alcançar mais pessoas e obter mais respostas. O questionário também foi encaminhado no grupo geral do curso no *whatsapp*. Dos 61 estudantes totais, obtivemos a marca de 54 respostas após terem sido enviados insistentemente mais de dez e-mails solicitando a contribuição na pesquisa. O questionário era dividido em duas partes (APÊNDICE B): socioprofissiográfica e a de perguntas com respostas abertas para indicação de professores.

Nesta primeira etapa da pesquisa, tivemos como perfil geral aproximado do público respondente: uma predominância expressiva de estudantes do sexo feminino, com faixa etária entre 20 e 25 anos, caracterizando um público majoritariamente jovem em processo de formação inicial. Há também presença significativa de estudantes entre 25 e 30 anos, bem como casos acima dos 30 anos, especialmente nos semestres mais avançados, indicando certa heterogeneidade etária no curso.

Quanto à autodeclaração de raça/cor, observa-se predominância de estudantes pretas e pardas, sendo as estudantes brancas minoria relativa. Esse dado revela um perfil expressivamente negro. Em relação à inserção profissional, destaca-se forte dependência de bolsas institucionais, especialmente bolsas vinculadas à universidade (UEFS), além de registros de participação em programas nacionais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Também se identificam casos de trabalho informal, contratos temporários e, em menor proporção, vínculos formais (CTPS/CLT). Parte dos estudantes declara não possuir renda própria, prevalecem rendimentos familiares inferiores ou equivalentes a um salário mínimo, bem como até dois salários mínimos, configurando um perfil socioeconômico majoritariamente de baixa renda. Casos com renda superior a três salários mínimos são minoritários. Tal distribuição evidencia que a maior parte dos estudantes pertence a camadas populares.

Quanto ao arranjo domiciliar, a maioria declara residir com familiares, havendo também registros de estudantes que vivem com companheiro(a), em residência universitária ou, mais raramente, sozinhos. A análise dos dados referentes ao local de residência dos estudantes

evidencia que parte significativa dos discentes não reside no município-sede da universidade (Feira de Santana), mas em cidades circunvizinhas.

Sobre experiência em sala de aula com regência, parte considerável dos estudantes já teve algum tipo de inserção no campo da educação antes ou durante a graduação. Observa-se também progressiva inserção profissional dos estudantes: no 6.º semestre, predomina a ausência de experiência em sala de aula, com inserções pontuais por meio de bolsas e estágios; no 7.º semestre, amplia-se a diversidade de experiências, incluindo programas institucionais e contratos temporários; e, no 8.º semestre, verifica-se maiores vivências práticas, inclusive com vínculos formais na atuação como professoras.

3.5.2 Colaboradores da segunda etapa

A segunda etapa da pesquisa teve como objetivos: identificar, na prática docente de um(a) professor(a), elementos que contribuam para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes; analisar, na narrativa do(a) professor(a), elementos que fundamentam seus procedimentos docentes voltados ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Nesta etapa, tivemos o protagonismo do professor universitário, que é o sujeito da pesquisa. Os estudantes respondentes do questionário da primeira etapa não compuseram o campo empírico, desse modo, também não geraram dados analíticos do *corpus* central da pesquisa, mas, sem eles, não seria possível realizar a parte empírica a partir de critérios democraticamente justos, sem interferências de gostos ou opiniões pessoais.

Uma vez identificado o professor mais citado pelos estudantes, a pesquisa deu sequência com a observação da aula por meio do tirocínio docente, assim como também foi realizada com esse professor uma entrevista narrativa, para, por meio do discurso, analisar os elementos formativos para que sua prática seja reconhecida pelos estudantes como promotoras de autorregulação da aprendizagem.

Também foi solicitado que o professor respondesse a um questionário socioprofissiográfico (APÊNDICE C) para traçar o perfil. Trata-se de um Homem, branco, com faixa etária acima dos 50 anos, brasileiro, natural de Salvador (BA), com residência permanente em Feira de Santana (BA); possui formação em Psicologia, mestrado em Educação e doutorado em Psicologia; conta com 27 anos de docência no Ensino Superior, sendo professor permanente da UEFS, com experiências de ensino no curso de magistério durante um ano e meio ainda como estudante de graduação; no período em que foi realizada a entrevista, tinha um carga horária de 40h semanais, que ele dividia em 9h para ensino, 15h para pesquisa, 6h planejamento,

3h orientação e as 7h restantes dedicava a outras tarefas e demandas do curso e da universidade. Todas as suas aulas estão cristalizadas no curso de pedagogia, estando à frente de dois componentes curriculares obrigatórios.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

Este estudo está vinculado ao projeto guarda-chuva do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), intitulado “Relação professor e estudante na universidade”, que tem como objetivo identificar os modos como os docentes se constituem enquanto mediadores dos processos de aprendizagem dos estudantes. Cumprindo com o rigor científico, esta pesquisa segue os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa, e, por estar compondo uma pesquisa do núcleo, tem como número de parecer: 3.413.070.

Nesse ínterim, cumprimos com o protocolo de recolha de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa do NEPPU (ANEXO 1), assim como também foi feita a assinatura do termo de consentimento para uso de imagem e voz (APÊNDICE D) pelo professor pesquisado e toda a sua turma em que foi realizada a pesquisa.

3.7 Dispositivos para produção de dados

Foram apresentados no quadro 5 as etapas e processos de realização da pesquisa; através dele, é possível identificar quais foram os dispositivos usados para produção de dados e, sobretudo, em qual etapa cada um foi usado.

Utilizamos de três dispositivos para a produção dos dados, inspirando-se na triangulação, contudo, sem a pretensão de realizar comparações entre os dados de cada dispositivo, os mesmos foram utilizados com o único propósito de analisar o fenômeno a partir de diferentes óticas.

A inspiração na triangulação está baseada em Tuzzo e Braga (2016, p. 141); os autores esclarecem que uma pesquisa nessa característica triangular “prevê os diversos ângulos de análise, as diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva”.

A triangulação é a investigação baseada em um tripé de relação entre sujeito, objeto e fenômeno, em que se parte do princípio da complexidade de Morin (2005) e, por isso, Tuzzo e Braga (2016) apontam que um método não é capaz de explorar essa complexidade, que não pode ser isolada de seu contexto.

Neste caso, o sujeito é o professor universitário, identificado a partir de estudantes dos 6.º, 7.º e 8.º semestres cursados em 2024.2 de Pedagogia da UEFS. A prática docente é o objeto e o fenômeno são os procedimentos de Autorregulação da Aprendizagem.

3.7.1 Questionário *online*

O primeiro dispositivo utilizado foi um questionário *online*. A escolha por utilizar esse recurso para a coleta de dados considerou as vantagens atribuídas a essa metodologia, destacando-se especialmente seu amplo alcance, o baixo custo, a economia de tempo na aplicação e a agilidade na organização e tabulação das informações (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020).

As perguntas foram formuladas baseando-se no construto da autorregulação da aprendizagem, conforme o quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Relação entre perguntas e construto

NÚCLEO		CONCEITO	PERGUNTA
Modelo cíclico de Autorregulação da Aprendizagem de Barry Zimmerman	Planejamento	Fase inicial, quando o aluno tem o primeiro contato com a atividade. Nela ele analisa a tarefa, avalia a capacidade realização (autoeficácia), estabelece objetivos e planos. O interesse, emoções e motivação desempenham papel crucial nessa etapa. Acontece dois tipos de ação: 1 análise da tarefa e 2 crenças auto-motivadoras. 1- Com base no conhecimento prévio, se estabelece a estratégia pessoal para sua execução; 2- Autoeficácia, expectativa nos resultados, importância da tarefa, interesse, objetivo da aprendizagem; Tradução própria a partir de Panadero e Alonso-Tapia (2014) file:///C:/Users/User/Downloads/editum,+p08-39-167221panaderoEspa%C3%B1ol-maquetado2%20(1).pdf	Apresenta, discute e disponibiliza com a turma o plano e cronograma de ensino do seu componente curricular; Explicita de maneira clara os critérios de avaliação da sua disciplina; Diversifica os métodos de avaliação;
	Execução	Fase de realização da atividade, utilização das estratégias selecionadas e controle das emoções e interferências, nesta etapa os principais processos na realização da tarefa são 1 auto-observação e 2 autocontrole. 1- condição necessária para controlar o desenvolver da atividade; pode realizar de dois modos: de caráter cognitivo e de ajuda externa; 2- é importante para o estudo que o estudante consiga manter a concentração e interesse na tarefa, algo que não se consegue sem esforço e sua manutenção requer o uso de uma série de estratégias e ações que são em parte metacognitivas e outras motivacionais; a finalidade das	Ao solicitar um trabalho/produção acadêmica, explicita e disponibiliza o modelo desejado e outros tipos de texto para orientar a produção;

		metacognitivas manter a concentração e as motivacionais manter o interesse. Tradução própria a partir de Panadero e Alonso-Tapia (2014) file:///C:/Users/User/Downloads/editum,+p08-39-167221panaderoEspa%C3%B1ol-maquetado2%20(1).pdf	
	Reflexão	Nesta etapa o aluno atribui valor ao seu trabalho a fim de explicar as razões de seus resultados obtidos, justificando as causas de seu êxito ou fracasso, avaliando as oscilações emocionais para desse modo melhorar a próxima ação de estudo. 1 auto juízo: processo mediante qual o aluno julga sua execução na atividade; 2 Autoavaliação é a avaliação que um aluno faz de seu trabalho como certo ou errado com base nos critérios padrões de qualidade, sendo modulados pelo nível de perfeição que o aluno definiu para a atividade (Panadero, 2011); 3 atribuições causais são as explicações que o aluno da a si mesmo sobre seu êxito ou fracasso na atividade (São inferências envolvem atribuir responsabilidade pelo resultado a diferentes fatores, como grau de habilidade, esforço, sorte, apoio de outros, controle, etc) estas atribuições de causalidade ativam emoções que afetam as expectativas de autoeficácia e influenciam a motivação para futuras realizações de estudo e tarefa; 4 auto-reação reação emocional e cognitiva que as atribuições exercem sobre o sujeito com auto-satisfação/ afeto e inferência adaptativa/defensiva. Tradução própria a partir de Panadero e Alonso-Tapia (2014) file:///C:/Users/User/Downloads/editum,+p08-39-167221panaderoEspa%C3%B1ol-maquetado2%20(1).pdf	Realiza sua própria autoavaliação, a avaliação do componente curricular e propõe aos estudantes que se autoavaliem; Apresenta um <i>feedback</i>/correção que ajuda a melhorar sua aprendizagem indicando os erros e corrigindo-os, indicando melhorias a serem alcançadas; Na correção, não se limita às relações conceituais, mas também aponta problemas de estrutura textual/normas ABNT e escrita da língua portuguesa;
Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem a partir de Evelyn Boruchovitch	Cognitiva	Envolve o estudo das estratégias de aprendizagem, ou seja, dos procedimentos usados por um aluno para aprender um conteúdo ou para realizar uma atividade (Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013). Usadas especificamente para facilitar o armazenamento da informação como, por exemplo, sublinhar, fazer resumos, montar mapas conceituais, elaborar perguntas/respostas sobre o tema, entre outras. Ganda e Boruchovitch (2018) https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147	Auxilia/orienta nos estudos ou leitura de texto (Ex.: realiza leitura guiada, enfatiza partes importantes, definição de conceitos, etc.); Durante as aulas, contextualiza o conceito/autor, esclarece dúvidas sobre a leitura, sintetiza a discussão realizada; Tem a prática de rememorar a aula anterior ou solicita para os estudantes rememorar os

			acontecimentos/conteúdo dos trabalhos da aula anterior;
			Relaciona a aula/discussão com a realidade atual ou estabelece relação com outras discussões já realizadas;
	Metacognitiva	Envolve o estudo das estratégias de aprendizagem, ou seja, dos procedimentos usados por um aluno para aprender um conteúdo ou para realizar uma atividade (Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013). São voltadas ao planejamento, ao monitoramento e à regulação do ato de aprender, como organizar o ambiente de estudo, fazer um plano de atividades semanais, analisar se estão compreendendo o assunto durante a leitura de um texto e pedir ajuda a um colega (Dembo 2001; Pozo, 1996). Ganda e Boruchovitch (2018) https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147	Apresenta um <i>feedback</i>/correção que ajuda a melhorar sua aprendizagem indicando os erros e corrigindo-os, indicando melhorias a serem alcançadas; Na correção, não se limita às relações conceituais, mas também aponta problemas de estrutura textual/normas ABNT e escrita da língua portuguesa;
	Motivacional	Definida como aquilo que move uma pessoa à ação, é uma força motriz fundamental para iniciar e manter os esforços ao longo do aprendizado (Ryan & Deci, 2000). De modo geral, a orientação motivacional pode apresentar-se como mais intrínseca, em que há um interesse pessoal e prazer espontâneo em aprender um assunto ou realizar uma atividade; ou mais extrínseca, na qual o aluno estuda um conteúdo ou faz uma tarefa com o intuito de receber recompensas externas como, por exemplo, uma boa nota ou reconhecimento social. Ganda e Boruchovitch (2018) https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147	Motiva os estudantes profissionalmente e incentiva a formações complementares e continuada;
	Emocional	Os estados emocionais, formados por componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais, se manifestam antes, durante e após a realização de uma atividade (Gross, Richards & John, 2006). As emoções podem afetar a aprendizagem em um sentido positivo ou negativo, dependendo de sua intensidade, das características particulares do aluno, das estratégias cognitivas e metacognitivas conhecidas e usadas por ele, do apoio social que recebe e até mesmo do contexto cultural no qual está inserido (Bortoletto & Boruchovitch, 2013). Desse modo, o	Busca conhecer os estudantes, suas limitações, dificuldades, e demonstra sentimento de empatia em relação às particularidades dos estudantes;

		controle emocional tem um papel fundamental na autorregulação. A regulação das emoções se refere ao processo de reconhecimento, de monitoramento, de avaliação e, se necessário, de alteração das respostas emocionais. As estratégias de regulação emocional englobam as formas usadas pelos alunos nesse processo como, por exemplo, a reavaliação cognitiva, a supressão da emoção, as atividades de distração, a busca de ajuda, entre outras (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Gross, Richards & John, 2006). Ganda e Boruchovitch (2018) https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147	
	Afetiva	Refere-se a “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções.” (Rios 2010, p. 403) Tassoni (2000) afirma que as dimensões afetiva e cognitiva do sujeito se completam, de modo a não existir uma redução da importância de uma sobre a outra e sim uma colaboração constante na aquisição do conhecimento. Aime (2016) defende a hipótese que a afeição do professor cria um clima favorável ao processo de aprendizagem. Pereira (2017) evidencia que a afetividade na relação professor-aluno apresenta relações diretas com a qualidade do processo ensino-aprendizagem; que a qualidade da mediação docente pode produzir afetos positivos ou negativos e que a afetividade não pode ser pensada isolada da cognição. De acordo com Rios (2010), o professor que apresenta a competência afetiva na relação educativa age de forma humana, pois percebe o discente em sua totalidade e subjetividade, ouvindo-o, aconselhando-o, mostrando-se aberto ao diálogo, valorizando os saberes trazidos por tal sujeito, acolhendo-o em suas dificuldades não apenas acadêmicas, mas pessoais e buscando a criação de um ambiente favorável à construção e consolidação da aprendizagem. Ribeiro; Ribeiro e Mota (2022) http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2022000301275	Busca conhecer os estudantes, suas limitações, dificuldades, e demonstra sentimento de empatia em relação às particularidades dos estudantes; Se disponibiliza para momentos de dúvida e informação; Mostra-se flexível e aberto às sugestões dos estudantes;

	Social	A dimensão social que abarca os professores, pais, colegas, comunidade e contexto econômico/cultural podem, de fato, influenciar o aprendizado do aluno. O construto, denominado correção, engloba o estudo do modo pelo qual o conhecimento é co-construído, os problemas são partilhados e a motivação e as emoções são reguladas pelos pares (aluno-aluno) e na relação professor-aluno, dentro e fora do espaço acadêmico (Volet, Vauras & Salonen, 2009). Além disso, visa investigar como as oportunidades e as limitações que emergem das interações e do contexto social têm uma considerável influência na conduta do indivíduo, durante a aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2004; Wolters & Benzon, 2013; Zimmerman, 2000).	Respeita as diversidades presentes na sala de aula;
		Ganda e Boruchovitch (2018) https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147	Ajuda a mediar os conflitos e proporciona momentos de cooperação entre os estudantes;

Fonte: Elaboração própria.

O quadro foi elaborado pela autora para criar as perguntas que iriam compor o questionário a ser enviado aos estudantes. Na criação das perguntas, objetivamos não colocar os conceitos como perguntas, mas situações comuns de sala de aula. A autorregulação da aprendizagem é um processo de interconexões, onde todas as dimensões acontecem em concomitância; não se trata de estágios fechados que o indivíduo vivencia, por esta razão, foi um movimento complexo relacionar determinadas perguntas apenas numa dimensão ou fase cíclica, não acontecendo de forma multifacetada, desse modo, estabelecemos que o quadro não representa uma cristalização das perguntas a determinados conceitos, mas uma produção própria, fundamentada em teoria para aplicação do questionário, de modo a não induzir os participantes nas respostas.

3.7.2 Observação

Na observação, utilizamos como objetivo identificar, dos procedimentos autorregulatórios, as etapas cíclicas, conforme define Zimmerman (2000; 2002), e as dimensões, em concordância com Boruchovitch (2018), alinhando-se ao nosso posicionamento epistêmico. Conforme Lüdke e André (2022, p. 3), “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Compreendemos que, nesse processo de pesquisa, diante desta configuração contextual, a pesquisadora não será passiva nas interpretações. Entendemos que

a pesquisa envolve escolhas de porções de sentido que são motivadas pelos interesses do autor pesquisador em relação ao seu objeto.

Tuzzo e Braga (2016, p. 151) acrescentam que o pesquisador, “ao realizar a pesquisa, deve considerar que tudo pode ser uma forma de comunicação na busca de dados, ou seja, a forma de falar, os gestos, as emoções, as atitudes e os silêncios devem ser analisados como componentes de dados”. Em concordância com os autores, utilizamos também de diários de anotação/memorando durante a fase de campo da pesquisa. Sobre os registros da observação, Lüdke e André (2022) esclarecem que há formas variadas e que a escolha do tipo de material depende do estilo pessoal do observador, podendo ser de maneira escrita ou combinando as anotações com outro material transcrito de gravações.

As autoras, em continuidade, também explicam que não há regras de como fazer essas anotações, caracterizando-se como uma forma de organização pessoal do observador, mas que existem sugestões que podem ser úteis a pesquisadores iniciantes, como: realizar as anotações próximo ao momento da observação para evitar esquecimento ou confusão; prezar pela descrição a fim de zelar pelo bem estar do sujeito observado; organização nas anotações, de maneira que não haja confusão nos registros, identificando, com características do observado, dia, hora, local e período da observação; deixar bem distintas as informações descritivas como falas, citações, movimentos e observações pessoais do pesquisador que podem ser gestos, ações, olhares (Lüdke; André, 2022).

Considerando a contribuição das autoras supracitadas, assim como de Charmaz (2009), as observações foram direcionadas às práticas autorregulatórias do professor; para guiar o olhar da pesquisadora, apegou-se às relações entre pergunta-conceito do quadro 6, mas não limitando-se às ações descritas nas perguntas.

Foram realizados momentos de atenção aos detalhes, pois as práticas que promovem autorregulação não são anunciadas ou conceituadas para que cumpram seu papel; são processos humanos que, neste estudo, estão reconhecidos como pertencentes a um conceito.

Charmaz (2009), em sua proposição construtivista, diz que a observação não é um registro neutro, mas o pesquisador é parte da construção dos dados, com um olhar situado e uma interpretação que começa no próprio campo, com a escrita do observado de modo já analítico. Nesse sentido, as observações aparecem no capítulo discursivo dos dados em memorandos analíticos. A autora também esclarece que as observações não servem como confirmação da entrevista ou ferramenta para, no caso do desenho metodológico do presente

trabalho, comprovar as práticas, mas para expandir as compreensões sobre o fenômeno e aprofundar o processo analítico.

3.7.3 Entrevista Narrativa

Para obtenção do relato do sujeito pesquisado, foi escolhido como dispositivo a entrevista narrativa. Trata-se de um método de entrevista fundamentado na narração de histórias pelo próprio participante. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), sua proposta central é possibilitar a reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva de quem os vivenciou, buscando preservar, tanto quanto possível, a forma direta como esses fatos são narrados.

Configura-se, portanto, como uma entrevista em profundidade e não estruturada, com características específicas, que se diferencia do modelo tradicional de pergunta e resposta. Ao contrário desse formato mais rígido, a entrevista narrativa valoriza uma forma de comunicação própria do cotidiano, contar e escutar histórias.

Jovchelovitch e Bauer (2008) esclarecem que, ao narrar,

as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (p. 91).

Considerando o movimento de reflexão causado pelo ato de lembrar vivências, a entrevista narrativa foi escolhida e conduzida de modo que o entrevistado partilhasse o que na opinião dele mesmo foi mais importante no que se refere ao conteúdo da conversa. Nesse modelo de entrevista, o sujeito é quem atribui significado e relevância às suas experiências. Com base nas amostras de sua trajetória, estabelecemos relação com o objeto pesquisado, mas pelo caráter “livre” desse tipo de entrevista, o próprio sujeito pode fazer essa relação. Ao contar, ele se ouve, se entende e atribui relações, conexões e consequências.

Os autores explicam que a entrevista narrativa vai de encontro aos métodos tradicionais de pergunta e resposta, que na maioria das vezes define as situações da entrevista, atribuindo resposta na própria pergunta. Para eles, o princípio da narrativa é que “a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 95).

Assim, a entrevista narrativa acontece mediante quatro fases: preparação, iniciação, questionamento e conclusão. Baseando-se em Jovchelovitch e Bauer (2008), apresenta-se como as referidas fases aconteceram na presente pesquisa:

1. Preparação: é necessário que o pesquisador tenha uma compreensão prévia do acontecimento central a ser investigado, seja para identificar lacunas ou para formular um tópico de conversação. Para tal, os autores informam que o pesquisador precisa se familiarizar com o campo de estudo. Assim, com base nesse levantamento inicial e considerando o interesse pessoal na investigação, elaboram-se questões exmanentes, ou seja, aquelas que refletem os interesses, conceitos e linguagem do pesquisador;
2. Iniciação: momento de contato com o entrevistado, começando com uma recepção acolhedora e explicando o contexto da investigação, solicitação de assinatura dos termos referentes à ética na pesquisa, assim como solicitar a gravação da entrevista para posterior análise sem divulgação do documento. Informam-se os procedimentos da entrevista narrativa, que é livre e não envolve interrupções, comentários e interferências. Nesse momento, explana-se a questão exmanente para que o colaborador inicie a narrativa. Essa pergunta deve induzir interesse ao entrevistado, de modo que o faça querer contar a experiência; o pesquisador, por sua vez, interage apenas com sinais verbais que indicam escuta ativa;
3. Questionamento: no momento em que o entrevistado narra, o pesquisador atenta-se para a elaboração de questões imanentes, que correspondem aos temas e acontecimentos que emergem da própria narrativa do participante; encontrando potencial, com base no próprio discurso ouvido, o pesquisador elabora e questiona o colaborador, fazendo-o estender a narração a partir de um fato específico. As questões imanentes devem ser feitas no momento em que o entrevistado encerra sua narrativa naturalmente, não devendo ser interrompido. A partir das perguntas imanentes, o pesquisador pode solicitar um aprofundamento ou detalhamento de pontos mencionados. Nessa fase de questionamento, os autores chamam atenção para evitar perguntas diretas como “por quê?”, mas deve-se usar formulações que estejam conectadas e alinhadas à própria narrativa, dando sentido de continuidade ou aprofundamento;
4. Conclusão: momento em que se encerram as perguntas exmanentes e não há perguntas imanentes a serem realizadas; os autores explicam os procedimentos padrão de agradecimento ao colaborador e desligamento do gravador. É comum que descontraidamente haja comentários, informações ou até prolongamentos, e esse momento é considerado como um terreno fértil de elementos esclarecedores. Os autores

pontuam que o fim da gravação e da entrevista deve ser respeitado, mas que o pesquisador deve continuar atento a esse material contextual; explicam que se podem fazer perguntas do tipo “por quê?”, pois o foco da conversa agora é a compreensão, e não a narrativa; essa compreensão eles chamam de “teorias próprias”, pois se referem à compreensão das explicações que o próprio participante elabora sobre si e sobre os acontecimentos.

Esclarecemos que todas as etapas propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008) foram seguidas na condução da entrevista. Para a gravação, foi utilizado um *smartphone* e, posteriormente, o material foi todo transcrito digitalmente para análise subsequente. As perguntas exmanentes e imanentes estão disponibilizadas no apêndice E.

3.8 Análise dos dados: inspirando-se na Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista

A complexidade que compõe o objeto direcionou toda a pesquisa para o senso complexo, exigindo que a metodologia acompanhasse a proposta epistemológica do estudo. Por assim ser, nos desafiamos ao novo e nos inspiramos na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), a partir de Kathy Charmaz (2009), para elaborar a análise dos dados produzidos neste estudo.

Justificamos a utilização da TFD apenas na etapa da análise dos dados, pois é o que consideramos melhor se adequar ao nosso objeto e à especificidade da problemática, de acordo com nosso posicionamento epistêmico. Conforme Bell (2008),

Classificar uma abordagem como quantitativa ou qualitativa, etnográfica, levantamento, pesquisa-ação ou o que for, não significa que, uma vez selecionada uma abordagem, o pesquisador não possa sair dos métodos normalmente associados àquele estilo. Cada abordagem tem seus pontos fortes e fracos, e cada uma é particularmente adequada para um determinado contexto. A abordagem adotada e os métodos de coleta de dados selecionados vão depender da natureza da investigação e do tipo de informação necessária (Bell, 2008, p. 15).

Assim posto, a TFD é uma abordagem de pesquisa qualitativa que busca gerar ou descobrir teorias a partir dos dados coletados, ao invés de testar teorias pré-existentes. Contudo, esclarecemos que a presente pesquisa é uma inspiração na TFD Construtivista, e não se compromete a gerar teoria substantiva, assim como também a não seguir todas as orientações do método, mas a aproveitar o melhor e que se encaixe na realidade do objeto, da problemática, da metodologia e tempo de pesquisa.

3.8.1 Breve contextualização sobre Teoria Fundamentada nos Dados

A Teoria Fundamentada nos Dados é um tipo de pesquisa que favorece uma percepção dos dados sob uma nova perspectiva, baseando-se em diretrizes sistemáticas, mas também flexíveis, para coletar e analisar os dados, e tem como objetivo a construção de uma teoria que é fundamentada no próprio dado.

Foi desenvolvida inicialmente pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss (Charmaz, 2009; Strauss; Corbin, 2008) a partir das pesquisas que realizaram sobre a morte em hospitais na década de 1960; investigaram como esse processo ocorria em diferentes ambientes hospitalares, observando quando e como profissionais e pacientes terminais reconheciam a proximidade da morte e de que maneira lidavam com essa situação.

Ao analisarem sistematicamente os dados coletados, os pesquisadores desenvolveram interpretações teóricas sobre a organização social e a temporalidade do processo de morrer. Durante esse percurso, compartilharam notas, discutiram ideias analíticas e construíram estratégias metodológicas que, posteriormente, poderiam ser aplicadas ao estudo de outros fenômenos sociais. Essas estratégias foram sistematizadas na obra *The Discovery of Grounded Theory* (1967), na qual defenderam a construção de teoria a partir dos dados empíricos, em oposição à lógica predominante de deduzir hipóteses com base em teorias previamente estabelecidas (Charmaz, 2009; Strauss; Corbin, 2008).

Embora ambos compartilhassem o interesse pela construção de teoria a partir de dados empíricos, suas formações intelectuais provinham de tradições distintas. A partir da década de 1960, métodos quantitativos passaram a dominar o cenário acadêmico, influenciando departamentos universitários, periódicos científicos e agências de fomento. Essas situações contribuem para o fortalecimento do positivismo, que se consolidou em meados do século XX (Charmaz, 2009; Strauss; Corbin, 2008).

À medida que o positivismo se fortalecia, ampliava-se também a separação entre teoria e pesquisa. Muitos pesquisadores concentravam-se na coleta de dados empíricos, enquanto aqueles que articulavam teoria e investigação limitavam-se, em geral, a testar hipóteses derivadas de teorias já existentes. Embora tais estudos contribuíssem para o refinamento teórico, raramente resultavam na construção de novas teorias, assim, a Teoria Fundamentada nos Dados buscou enfrentar esse cenário ao propor a elaboração teórica diretamente ancorada na experiência empírica.

Quando Strauss e Corbin utilizam o termo “teoria fundamentada”, referem-se a uma teoria construída a partir de dados que foram coletados e analisados de maneira sistemática ao longo do processo de pesquisa. Nesse método, há uma relação estreita entre coleta de dados, análise e elaboração teórica, que se desenvolvem de forma articulada e simultânea.

Diferentemente de abordagens que partem de uma teoria previamente definida para ser testada, na Teoria Fundamentada nos Dados o pesquisador inicia o estudo com uma área de interesse e permite que a teoria emergja a partir do material empírico.

3.8.2 A proposta construtivista da Teoria Fundamentada nos Dados

Charmaz (2009) propõe um enfoque construtivista que difere do enfoque tradicional da teoria fundamentada (desenvolvido por Barney Glaser e Anselm Strauss). Enquanto a teoria fundamentada original tem um enfoque mais objetivista, a autora argumenta que a realidade social é construída e negociada pelos indivíduos, e, portanto, as teorias emergentes devem refletir essas construções sociais.

As diretrizes da Teoria Fundamentada nos Dados descrevem as etapas do processo investigativo e oferecem um percurso metodológico para sua condução. Tais orientações podem ser adotadas e adaptadas pelos pesquisadores em diferentes tipos de estudo, conforme as especificidades do objeto investigado (Charmaz, 2009).

Entretanto, a aplicação dessas diretrizes não é neutra. Os pesquisadores levam consigo pressupostos teóricos e epistemológicos que influenciam a forma como interpretam os dados e organizam o processo analítico. Nesse sentido, Antony Bryant (2002) e Adele Clarke (2003, 2005) defendem que é possível utilizar os princípios básicos da Teoria Fundamentada articulando-os a pressupostos e abordagens metodológicas contemporâneas, próprias do século XXI (Charmaz, 2009).

Conforme a autora, “os métodos da teoria fundamentada podem completar outras abordagens da análise de dados qualitativos, em vez de estarem em oposição a eles” (p. 24). Ela propõe uma perspectiva teórica construtivista simbólica. Esclarece que sua proposta de abordagem reconhece explicitamente que toda construção teórica constitui uma interpretação da realidade investigada, e não uma representação exata ou definitiva dela. Portanto, trata-se de um retrato analítico produzido a partir de determinadas perspectivas, situado histórica e contextualmente, e elaborado na interação entre pesquisador e fenômeno estudado.

Para a construção da teoria, os dados devem ser codificados, sendo esta uma parte essencial do método da TFD. De acordo com Charmaz (2009), codificar significa “nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados” (p. 69). A autora ainda esclarece que a codificação é o processo que define o que, nos dados, encontra e começa a construir o significado deles, desenvolvendo uma teoria emergente para explicar esses dados.

Na codificação, são iniciados os enunciados teóricos que podem ser generalizados, não se limitando a épocas e lugares específicos, assim como também são demarcadas as análises contextuais das ações e dos eventos. As principais etapas de codificação são:

- Codificação Aberta: Nesta etapa inicial, os dados são fragmentados e categorizados em códigos. O objetivo é identificar conceitos e categorias emergentes a partir dos

dados brutos. Esses códigos são gerados de maneira aberta e exploratória, permitindo que novos conceitos surjam.

- Codificação Axial: Aqui, os códigos são reagrupados e organizados em categorias mais amplas. A codificação axial envolve a identificação das relações entre categorias e subcategorias, ajudando a construir uma estrutura mais coesa e integradora dos dados.
- Codificação Seletiva: Nesta fase, o foco é refinar e relacionar as categorias centrais com outras categorias e subcategorias. A codificação seletiva visa a desenvolver uma teoria mais abrangente e integrada que explique os padrões identificados.

O método da Teoria Fundamentada nos Dados possibilita a recodificação e, por ser uma abordagem flexível e construtivista, oferece para a pesquisa a construção ativa do significado e da teoria a partir dos dados, enfatizando a importância da reflexividade e da análise contínua. Charmaz (2009) proporciona uma perspectiva que valoriza a complexidade e a nuance das experiências humanas, permitindo que as teorias emergentes sejam mais profundamente enraizadas nas realidades sociais.

Como já havíamos esclarecido sobre o não comprometimento com a geração de uma teoria substantiva, assim como não se restringe a seguir metodicamente todas as etapas propostas por Charmaz (2009), a própria autora modificou o método quando o utilizou, e defende que a TFD não é estagnada, mas que o pesquisar pode interferir e modificar os métodos e processos para melhor se adequar à problemática e aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, no processo de categorização não foi realizada a etapa de codificação axial, apenas a codificação aberta, comparando constantemente até a codificação focalizada, que gera as categorias de discussão. O próximo capítulo expõe os dados produzidos, analisados e comparados; não se apegando à teoria como comprobatória, a teoria ocupa um lugar de potencialização da discussão, pois o centro do processo é o próprio dado.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Eu acho que todo mundo tem a obrigação de ser bom professor ou boa professora, mas eu acho que tenho mais obrigação do que os outros. E por quê? Porque eu estudo sobre aprendizagem” (PROF01, 2025).

Este capítulo se propõe a apresentar a análise e a discussão dos dados produzidos empiricamente a partir das codificações. Com a intenção de responder à problemática e aos objetivos da pesquisa, a seguir, exibem-se as seções que compõem essa fase analítica e discursiva, construídas a partir do campo empírico e sustentando-se em movimentos constantes de interpretação e reflexão.

4.1 Um professor que...: o mapeamento docente como delimitação do campo empírico ⁶

Relembremos que o questionário foi utilizado para mapear os professores e, assim, observar e entrevistar um deles. Neste estudo, os dados quantitativos não constituem, por si só, o núcleo analítico da pesquisa. Eles operam como uma etapa de aproximação ao campo, abrindo possibilidades para o aprofundamento qualitativo.

A análise, propriamente dita, se desenvolve a partir da interpretação dos sentidos atribuídos pelo sujeito às práticas docentes, especialmente por meio da entrevista narrativa e notas de observação, nas quais se busca compreender processos formativos e pedagógicos.

A fase do questionário está diretamente conectada ao primeiro objetivo proposto para esta pesquisa: mapear professores que contribuem para a Autorregulação da Aprendizagem dos estudantes.

Cabe então retomar um pouco sobre o instrumento. Trata-se de um questionário em duas etapas, a primeira com perguntas sobre o perfil do respondente, para caracterização do grupo. Na segunda, perguntas referentes às práticas docentes, em que as participantes tinham de nomear professores que cumpriam com o comando de cada uma das dezessete perguntas sobre procedimentos docentes potencialmente autorregulatórios para a aprendizagem.

Os dados analisados são do questionário aplicado, assincronamente, no semestre 2024.2, desse modo, todas as informações são referentes a esse período. O Departamento de Educação, a partir do relatório docente de 2022-2025, contou com 141 professores em atividade, 83 desses atuaram no curso de Pedagogia.

⁶ A análise e a discussão na íntegra dos dados concernentes ao questionário serão utilizadas para produção de artigos científicos para publicação em revistas de educação.

Dos 83 professores do DEDU que atuaram no curso de Pedagogia no período de 2022 a 2025, 49 foram citados na contagem geral. Ou seja, foram três turmas, dezessete perguntas e um total de 54 respostas. Sobressaíram-se mais da metade do total de professores que atuaram no curso (49 de 83).

Para apresentar os professores mencionados, fizemos uma tabela caracterizando-os com código de identificação para cumprir com a ética na pesquisa em educação, tempo de carreira na UEFS e quantidade geral de menções

Tabela 3 - Professores mencionados, tempo de docência na UEFS e total bruto de menções no questionário

PROFESSOR (A)	TEMPO DE DOCÊNCIA (UEFS)	NÚMERO GERAL DE MENÇÕES
(PROF01)	1999 – 2025= 26 anos	462
(PROF02)	2016 – 2025= 9 anos	299
(PROF03)	2006 – 2025= 19 anos	218
(PROF04)	1998 – 2025= 27 anos	162
(PROF05)	2006 – 2025= 19 anos	157
(PROF06)	2008 – 2025= 17 anos	113
(PROF07)	1994 – 2025= 31 anos	112
(PROF08)	2002 – 2025= 23 anos	65
(PROF09)	2009 – 2025= 16 anos	55
(PROF10)	2024 – 2025= 1 ano	55
(PROF11)	2022 – 2025= 3 anos	40
(PROF12)	2006 – 2025= 19 anos	35
(PROF13)	2016 – 2025= 19 anos	34
(PROF14)	2024 – 2025= 1 ano	29
(PROF15)	1995 – 2025= 30 anos	26
(PROF16)	2021 – 2025 = 4 anos	25
(PROF17)	2022 – 2025= 3 anos	24
(PROF18)	2001 – 2025 = 24 anos	24
(PROF19)	1997 – 2025= 28 anos	23
(PROF20)	-	23
(PROF21)	1994 – 2025= 31 anos	22
(PROF22)	2020 – 2025= 5 anos	21
(PROF23)	2008 – 2025= 17 anos	21
(PROF24)	2020 – 2025= 5 anos	19
(PROF25)	2022 – 2025 = 3 anos	19
(PROF26)	1993 – 2025 = 32 anos	18
(PROF27)	1995 – 2025 = 30 anos	18
(PROF28)	2020 – 2025= 5 anos	16
(PROF29)	2022 – 2025= 3 anos	15
(PROF30)	2001 – 2025= 24 anos	14
(PROF31)	2002 – 2025= 23 anos	14
(PROF32)	2018 – 2025= 7 anos	9
(PROF33)	2024 – 2025 = 1 ano	8
(PROF34)	2020 – 2025 = 5 anos	7
(PROF35)	2023 – 2025 = 2 anos	7
(PROF36)	2024 – 2025= 1 ano	7
(PROF37)	2017 – 2025= 8 anos	6
(PROF38)	2022 – 2025 = 3 anos	5
(PROF39)	2003 – 2025 = 22 anos	4
(PROF40)	2010 – 2025= 15 anos	4
(PROF41)	2022 – 2025 = 3 anos	4
(PROF42)	2010 – 2025 = 15 anos	3

(PROF43)	1999 – 2025 = 26 anos	2
(PROF44)	2024 – 2025 = 1 ano	2
(PROF45)	2024 – 2025 = 1 ano	2
(PROF46)	-	2
(PROF47)	1993 – 2025 = 32 anos	1
(PROF48)	2021 – 2025 = 24 anos	1
(PROF49)	2021 – 2025 = 4 anos	1

Fonte: Elaboração própria a partir da plataforma LATTES.

Destacamos que não constam tempo de exercício em dois professores (PROF20 e PROF46) na tabela 3, porque não foi possível identificá-los a partir das respostas nos questionários, pois: na primeira situação (PROF20), os estudantes citaram apenas o primeiro nome da docente e, de acordo com o relatório do DEDU, havia duas professoras com o mesmo nome atuando no curso de Pedagogia nesse período, por isso não foi possível saber a qual delas os estudantes estavam se referindo nas respostas. O segundo caso (PROF46) trata de uma docente que não consta no relatório de docentes (2022-2025), pois é lotada em outro departamento de ensino da universidade.

A partir da análise dos questionários, identificamos um destaque geral de menções em três professores: PROF01, PROF02 e PROF03. Uma vez realizado o quantitativo bruto (soma da quantidade de vezes que aparece em cada pergunta, nas três turmas) de menções de cada professor, foi solicitado ao mais mencionado (PROF01) a observação de sua aula na ambiência do tirocínio docente, assim como a concessão de uma entrevista do tipo narrativa, a fim de cumprir com os demais objetivos propostos à pesquisa.

No processo de análise das respostas dos questionários, alguns professores foram citados apenas uma vez. Entendemos que a dinâmica de resposta de um questionário *online* (que exige boa memória dos participantes) pode conter disparidades nas respostas, também reconhecemos que cada estudante vai experimentar cada componente curricular de uma maneira singular. Portanto, esses processos naturais de relações causam desarmonia nos dados.

O descompasso nas respostas do questionário não aponta para professores que não cumprem com práticas potenciais à autorregulação da aprendizagem, mas à complexidade da relação educativa. O fato de ser citado uma vez por um aluno não dá luz à prática em si do professor, mas a como cada aluno representa os professores. Portanto, trata-se de processos extremamente subjetivos, o que é percebido/afetado por um aluno pode não ser por outro, mesmo que ambos estejam nas mesmas condições.

Nesse sentido, essa desarmonia não afetou o rigor da pesquisa, assim como não influenciou nas etapas posteriores da pesquisa: observação e entrevista. Para melhor analisar especificamente algumas informações que o questionário apresentara, assim como auxiliar na

leitura das demais tabelas e quadros, sendo que o normal é colocar tais questões nos apêndices, optamos pela sua colocação aqui, para facilitar a compreensão e a análise dos leitores.

Quadro 7 - Perguntas utilizadas no questionário de mapeamento docente

CÓDIGO	PERGUNTA
P1	Apresenta, discute e disponibiliza com a turma o plano de ensino e o cronograma da disciplina:
P2	Explicita, de maneira clara, os critérios de avaliação da aprendizagem:
P3	Diversifica os métodos de avaliação:
P4	Busca conhecer os estudantes, suas limitações, dificuldades, e demonstra sentimento de empatia em relação às particularidades dos estudantes:
P5	Respeita as diversidades presentes na sala de aula:
P6	Motiva os estudantes profissionalmente (incentiva formações complementares e continuada, faz indicação de outras leituras, cursos, palestras e outras atividades acadêmicas):
P7	Ajuda a mediar os conflitos grupais e proporciona momentos de cooperação entre os estudantes:
P8	Realiza a avaliação do componente curricular e propõe aos estudantes que se autoavaliem:
P9	Mostra-se flexível e aberto às sugestões dos estudantes:
P10	Ao solicitar um trabalho/produção acadêmica, explicita e disponibiliza o modelo desejado e outros tipos de texto para orientar a produção:
P11	Auxilia/orienta nos estudos ou leitura de texto (Ex.: realiza leitura guiada, enfatiza partes importantes na exposição oral do conteúdo ou demonstrativa no texto, define conceitos, etc.):
P12	Durante as aulas, contextualiza o conceito/autor, esclarece dúvidas sobre a leitura, sintetiza a discussão realizada:
P13	Tem a prática de rememorar a aula anterior ou solicita aos estudantes rememorar os acontecimentos/conteúdos trabalhados na aula anterior:
P14	Relaciona a aula/discussão com a realidade social, cultural ou escolar, estabelece relação com outras discussões já realizadas:
P15	Disponibiliza-se para esclarecer dúvidas:
P16	Apresenta um <i>feedback</i> /correção que ajuda a melhorar sua aprendizagem, indicando os erros e corrigindo-os, indicando melhorias a serem alcançadas:
P17	Na correção do trabalho, não se limita às relações conceituais, mas também aponta problemas de estrutura textual/normas ABNT e escrita da língua portuguesa:

Fonte: Elaboração própria.

Como já apresentamos no capítulo metodológico, as perguntas foram elaboradas com base nos conceitos e elementos da autorregulação da aprendizagem, a partir do ciclo de autorregulação proposto por Zimmerman (2013): Planejamento, Execução e Reflexão e das proposições dimensionais definidas por Ganda e Boruchovitch (2018); Cognitiva/Metacognitiva, Motivacional, Emocional e Social/Contextual.

Conforme exposto no quadro 6, a relação entre conceito e pergunta se dá: P1 – fase de planejamento do ciclo de Zimmerman; P11 – fase de execução do ciclo de Zimmerman; P8 e P16 – fase de reflexão do ciclo de Zimmerman; P10 e P12 – dimensão cognitiva/metacognitiva por Boruchovitch; P5 – dimensão motivacional por Boruchovitch; P4 – dimensão emocional por Boruchovitch; P5 e P7 – dimensão social/contextual por Boruchovitch.

São essas as perguntas nucleares, ou seja, aquelas de maior relação com os conceitos estudados, assim como por se referirem diretamente a práticas docentes, foram também as com maiores índices de menções. Na sequência são apresentadas as análises de como cada pergunta e professor se manifestou por semestre:

Figura 3 - Quantitativo de menções por pergunta para cada professor indicado no 6º semestre

6º semestre																		TOTAL:
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	
PROF01	15	16	6	9	7	10	8	14	6	13	8	8	11	10	8	17	9	175
PROF03	9	6	3	7	8	5	0	1	9	10	6	3	3	1	11	6	13	101
PROF22	3	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	3	13
PROF04	11	5	8	3	6	5	4	4	3	3	7	7	8	9	5	4	5	97
PROF06	15	1	1	0	0	3	0	0	1	1	2	7	4	6	2	2	1	46
PROF02	10	7	10	7	9	10	6	3	4	7	7	4	9	9	8	7	8	125
PROF13	6	1	3	2	2	2	0	1	2	2	2	1	2	1	3	2	1	33
PROF05	8	1	3	5	2	3	2	1	2	1	2	2	2	3	4	3	3	47
PROF15	2	0	0	1	0	0	1	5	3	1	1	2	1	0	1	1	2	21
PROF14	4	2	3	1	1	0	0	0	2	1	4	2	2	0	1	1	1	25
PROF36	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	7
PROF31	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	7
PROF21	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	1	1	1	9
PROF17	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	9
PROF09	1	0	2	6	8	3	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	35
PROF19	1	0	0	0	0	1	6	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	16
PROF24	2	0	1	0	1	0	1	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	15
PROF08	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	2	1	1	21
PROF37	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	6
PROF29	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	8
PROF28	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	7
PROF23	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6
PROF07	1	1	0	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	24
PROF45	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
PROF30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
PROF32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
PROF40	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	4
PROF47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
PROF12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL:	102	41	43	44	49	50	32	33	41	44	54	53	56	46	59	57	59	863

Fonte: Elaboração própria.

Para compreender as análises que se apresentam a seguir, esclarecemos que cada linha da última coluna representa o total de menções em todas as perguntas de cada professor indicado pelos estudantes, enquanto cada coluna da última linha representa o total de menções de cada pergunta independentemente dos docentes. Esse padrão se repete nas tabelas dos três semestres analisados.

O 6.º semestre teve dezessete estudantes respondentes válidos e foram mencionados 29 professores. Analisamos o fluxograma dos componentes curriculares do curso, semestre a semestre, para identificar se os estudantes estavam se referindo, majoritariamente, apenas aos docentes com que estavam tendo aula quando responderam ao questionário, ou se mencionavam professores independentemente dos componentes que estavam cursando.

Ao analisar a figura 3, e comparando com quadro de horários semestrais disponibilizado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, observamos que, dos oito componentes curriculares obrigatórios para o 6.º semestre em 2024.2, sete professores foram mencionados (PROF45; PROF14; PROF15; PROF40; PROF02; PROF03; PROF01) e a professora PROF38, que também dava aula aos estudantes, não foi citada em nenhuma pergunta.

Ou seja, os demais 22 professores mencionados deram aula para esta turma em semestres anteriores ou disciplinas optativas, demonstrando que os estudantes indicaram os professores que cumpriam com os comandos das perguntas de maneira ampla, buscando experiências vividas com todos os professores com que tiveram aula até o momento de resposta do questionário.

Como critério de contraste para os docentes indicados, utilizamos o cálculo de média aritmética (soma de todos os valores dividido pela quantidade de elementos), assim, obtivemos: $863 \div 29 \approx 30$. Então, destacaram-se os docentes: PROF01, PROF02, PROF03; PROF04; PROF05; PROF06; PROF09 e PROF13, que apresentam respectivamente os números totais de menções: 175; 125; 101; 97; 47; 46; 35 e 33. Outros aparecem de forma pontual, com baixos valores distribuídos em poucas perguntas.

No que se refere à pergunta de destaque de cada professor em contraste, definimos como mínimo considerável o número aproximado dez, pois refere-se a: $\frac{1}{2} + 1$ (metade mais um) do total de respondentes válidos analisados (17).

Tivemos o professor PROF01 com as perguntas: P1 que, dos 17 estudantes respondentes, 15 mencionaram o seu nome; a P2 com 16 indicações; P6 com 10; P8 com 14; P10 com 13; P13 com 11; P14 com 10; P16 com 17. A PROF02 se destacou com as perguntas: P1 com 10 indicações; P3 com 10; P6 com 10.

O professor codificado como PROF03, nas perguntas: P10 teve 10 indicações; P15, 11; P17, 13. Já a professora identificada PROF04 teve a pergunta P1 mais contrastada, com 11 estudantes lhe mencionando. A PROF05, a PROF09 e o PROF13 não apresentaram valores iguais ou maiores que dez em nenhuma das perguntas, e o professor PROF06 foi 15 vezes mencionado na P1.

Ao somar a quantidade de indicações por pergunta de todos os professores mencionados no 6.º semestre, tivemos a de código P1, que se refere a “*apresentar, discutir e disponibilizar o plano de ensino*”, com um total bruto de 102 referenciais a 23 professores.

As demais tiveram como critério $\frac{1}{2} + 1$ um do maior número (102). Então, a P11, que pedia indicações sobre auxílio/orientação nos estudos ou leitura dos textos por parte do professor, foi 54 vezes referenciada em 22 professores.

Com uma repetição de 53 vezes, a pergunta P12, que faz referência à prática de contextualizar o conteúdo e sanar dúvidas, foi relacionada a 24 professores. Houve outras quatro perguntas mais referenciadas, que foram, respectivamente: P13, com 56 vezes respondida, mencionando 19 professores com a prática de rememorar a aula; P15, que se refere à disponibilização docente para dúvidas, foi 59 vezes respondida, citando 22 professores; P16, que pede para citar professores com *feedback*/correção efetiva, foi 57 vezes respondida, mencionando 23 professores; solicitando para citar professores com a prática de correção dos trabalhos para além dos conceitos, pontuando erros de normas e escrita, a P17 teve 22 professores mencionados 59 vezes.

Na sequência, segue a análise dos dados referentes às respostas do questionário respondido pelos estudantes do 7.º semestre:

Figura 4 - Quantitativo de menções por pergunta para cada professor indicado no 7.º semestre

7º semestre																		TOTAL:
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	
PROF01	10	16	9	5	5	3	11	17	7	11	7	8	14	8	8	17	11	167
PROF03	6	3	2	3	4	0	1	1	2	7	1	1	1	1	5	4	8	50
PROF24	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
PROF26	0	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	2	0	2	1	1	2	18
PROF23	1	1	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	9
PROF08	4	2	2	2	1	3	1	1	0	4	2	4	3	3	1	3	4	40
PROF07	8	3	4	5	7	7	1	0	5	4	3	2	1	6	2	1	3	62
PROF22	1	1	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	7
PROF19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3
PROF17	0	1	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6
PROF05	6	2	4	6	3	3	2	1	1	2	2	1	1	2	3	2	1	42
PROF04	5	2	3	3	2	2	2	3	1	2	3	6	2	4	2	1	2	45
PROF02	10	5	3	3	4	7	4	0	2	9	3	4	3	7	5	1	2	72
PROF06	5	3	2	0	2	6	0	0	0	4	2	4	1	5	0	2	2	38
PROF18	5	2	3	0	1	0	0	0	0	2	1	1	0	4	0	2	1	22
PROF48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
PROF25	2	1	3	1	6	2	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	19
PROF28	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	7
PROF10	6		4	4	2	4	0	6	8	1	3	3	1	3	3	0	0	48
PROF16	3	2	0	1	0	0	0	0	3	4	0	1	0	1	0	0	0	15
PROF20	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	0	1	1	0	1	0	17

PROF20	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	0	1	1	0	1	0	17
PROF21	0	0	0	1	0	1	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7
PROF14	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4
PROF15	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	5
PROF30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	4
PROF29	0	1	1	0	1	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	7
PROF38	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	5
PROF27	1	0	2	5	3	1	0	0	2	2	0	2	0	0	0	0	0	18
PROF31	0	0	0	0	0	2	0	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	7
PROF12	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
PROF32	1	2	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	8
PROF34	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PROF39	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
PROF43	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
TOTAL:	75	49	56	45	47	50	30	37	42	61	34	41	29	55	32	37	43	763

Fonte: Elaboração própria.

O questionário respondido pelos estudantes do 7.º semestre teve dezenove respondentes que mencionaram 34 professores. Seguindo os padrões de análise feitos nos dados do 6.º semestre, também relacionamos os professores mencionados com os componentes curriculares do semestre, para saber se indicavam majoritariamente os professores com que estavam tendo aula no período em que responderam ao questionário.

Comparando o 6.º e 7.º semestres, foram 22 professores mencionados em paralelismo. Dos oito componentes oferecidos para o 7.º semestre, dois foram ministrados pela mesma docente, então, dos sete professores que estavam dando aula, todos foram mencionados no questionário: PROF03; PROF08; PROF06; PROF10; PROF16; PROF30; PROF27.

Interpretamos que os 27 professores que não estavam dando aula para a turma no semestre foram mencionados a partir de experiências que os estudantes tiveram desde o início da graduação. Essa turma do 7.º semestre em 2024.2, cursou o 6.º em 2024.1 e teve os professores: PROF38; PROF36; PROF18; PROF30; PROF16; PROF02; PROF03; PROF01.

Comparamos para saber se foram os mesmos que deram aula para o 6.º semestre em 2024.2, e quatro foram os mesmos (PROF38; PROF02; PROF03; PROF01), enquanto a PROF38 não foi mencionada em nenhuma pergunta pelos estudantes do 6.º semestre em 2024.2, foi indicada cinco vezes pelos estudantes do 7.º semestre, que tiveram aula com ela quando foram 6.º semestre em 2024.1, em quatro perguntas diferentes.

Esse fato nos faz retomar a desarmonia causada pelas disparidades nas respostas das estudantes, proveniente da dinâmica complexa e singular de trabalhar com experiências. É o

caso da PROF38, que deu aula para o 6.º semestre em 2024.1 e 2024.2, no mesmo componente, mas só foi indicada em uma turma nas perguntas: P3, P9, P11 e P12.

A P11 (*Auxilia/orienta nos estudos ou leitura de texto (Ex.: realiza leitura guiada, enfatiza partes importantes na exposição oral do conteúdo ou demonstrativa no texto, define conceitos etc.)*) e a P12 (*Durante as aulas, contextualiza o conceito/autor, esclarece dúvidas sobre a leitura, sintetiza a discussão realizada*) tratam de práticas diretas de ensino, o que parece difícil de um professor mudar tão drasticamente de uma turma para outra. Essa situação nos coloca a refletir sobre como, provavelmente, mais que 49 professores realizam as práticas autorregulatórias solicitadas no questionário, mas não foram mencionados.

Ratificando, então, que no quesito reconhecimento/indicação de práticas docentes por parte dos estudantes não é possível elaborar dados estáveis, pois cada estudante se relaciona com o professor, o componente curricular e o conteúdo estudado de modo extremamente particular, essa interação singular de cada estudante, seja com o professor, seja com o componente, seja com o conteúdo, influencia na sua avaliação e memória sobre a prática do docente.

Em relação aos professores contrastados numericamente, utilizamos a fórmula aritmética com os valores correspondentes à tabela analisada: $763 \div 34 \approx 22$. Assim, tivemos os professores destacados mais indicados na soma dos valores de todas as perguntas: PROF01; PROF03; PROF08; PROF07; PROF05; PROF04; PROF02; PROF06; PROF18; PROF10.

Esses professores tiveram como valores totais de menções, respectivamente: 167; 50; 40; 62; 42; 45; 72; 38; 22; 48, enquanto os demais aparecem com números menores à margem aritmética (22).

Na sequência da análise de como esses professores em destaque se manifestam por pergunta, também utilizamos como mínimo considerável o resultado de: $\frac{1}{2} + 1$ (metade mais um) do total de respondentes válidos do semestre (19), que nos deu o número de corte aproximado: 11.

Com esse valor, apenas o PROF01 obteve destaque, nas perguntas: P1, que se refere à prática de apresentar, discutir e disponibilizar o plano de ensino e cronograma com a turma, com 10 menções de 19 estudantes respondentes; e P2, sobre a prática de explicar claramente os critérios de avaliação, com 16 indicações.

A P7, em que o professor foi 11 vezes mencionado, reporta-se a ajudar na mediação de conflitos e proposição de momentos de cooperação entre os estudantes; P8, com 17 indicações, indica como aquele professor realiza a avaliação do componente curricular e propõe aos estudantes que se autoavaliem.

P10, que “ao solicitar um trabalho/produção acadêmica, explicita e disponibiliza o modelo desejado e outros tipos de texto para orientar a produção”, obteve 11 indicações; com 14 menções na P13, que concerne a ter a prática de rememorar a aula anterior ou solicitar que os estudantes assim o façam.

A P16 e P17 tiveram, por esta ordem, 17 e 11 indicações, que se referem à apresentação de um *feedback*/correção efetiva para a aprendizagem do estudante e a ampliação na correção dos trabalhos, indicando também erros de estrutura e escrita.

A pergunta com mais professores mencionados, assim como na turma do 6.º semestre, foi a P1, que trata sobre apresentação, discussão e disponibilização do plano e cronograma, com o total bruto de 75 a partir de 17 professores. Nas demais, utilizando-se do número de corte ≈ 39 , que se refere a: $\frac{1}{2} + 1$ de 75, obtêm-se as perguntas: P2 com 49 indicações, P5 com 47 e P6 com 50, mencionando 18 professores cada; P3, sendo 56 menções sob 23; P4 com 45 e P9 com 42, sob 17 professores cada; P10, tendo sido 61 menções sob 21 professores; P12, tendo 41 menções para 15 dos professores indicados; P14, com 55 para 19 professores, e P17, repetindo-se 43 vezes com 16 professores mencionados.

A seguir, apresentamos a figura que representa a tabela dos dados obtidos a partir das respostas das estudantes que cursavam o 8.º semestre em 2024.2, sua análise com os mesmos critérios dos anteriormente descritos e as considerações sobre a etapa de análise dos questionários, que foi a etapa de aproximação ao campo.

Figura 5 - Quantitativo de menções por pergunta para cada professor indicado no 8.º semestre

8º semestre																			TOTAL
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17		
PROF01	9	13	5	4	5	5	9	12	2	6	5	5	7	6	9	14	4	120	
PROF03	5	2	4	4	7	4	0	3	5	8	3	2	0	4	6	4	6	67	
PROF02	11	7	9	4	6	8	3	3	2	6	7	7	6	8	10	2	3	102	
PROF30	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	2	1	0	2	9	
PROF34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	2	0	0	0	6	
PROF23	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	6	
PROF08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	4	
PROF07	3	1	2	1	2	3	0	0	0	2	1	0	0	4	2	2	3	26	
PROF46	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	
PROF19	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	4	
PROF17	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	9	
PROF05	7	3	3	10	5	5	1	2	4	3	2	3	2	6	8	2	2	68	
PROF11	5	0	1	3	5	5	1	2	4	0	2	1	2	7	2	0	0	40	
PROF06	3	0	0	0	1	3	0	1	0	2	2	3	3	6	3	1	1	29	

PROF06	3	0	0	0	1	3	0	1	0	2	2	3	3	6	3	1	1	29
PROF04	1	2	1	1	1	2	1	0	0	2	2	2	1	3	1	0	0	20
PROF12	3	2	2	3	1	4	2	1	2	1	3	1	1	1	4	0	0	31
PROF44	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
PROF49	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PROF16	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	10
PROF09	1	0	2	4	1	2	1	2	1	1	1	2	0	1	1	0	0	20
PROF35	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	7
PROF10	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	0	7
PROF18	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
PROF33	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	8
PROF42	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
PROF21	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	6
PROF20	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	1	1	0	0	0	6
PROF28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
PROF24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
PROF22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
PROF41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	4
PROF39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
PROF13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
TOTAL:	53	34	35	38	40	44	20	28	25	39	42	38	26	59	57	26	23	627

Fonte: Elaboração própria.

O 8.º semestre, conforme o fluxograma do curso de Pedagogia, é composto obrigatoriamente apenas pelo componente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), contudo, conforme analisamos nos quadros de horários, a partir de 2024.1, outro componente curricular começou a fazer parte do período.

Neste momento do curso, os estudantes possuem uma carga horária de aulas menor, geralmente cursando optativas, disciplinas atrasadas ou realizando atividades complementares. Desse modo, as indicações de 33 professores foram baseadas em experiências anteriores ao período de resposta do questionário. Contamos com 14 respostas válidas para análise.

Dos 33 professores indicados pelas estudantes do 8.º semestre, tomando como base a média aritmética ($627 \div 33$), obteve-se como número de corte 19 para categorizar os professores mais citados: PROF01, PROF03, PROF02, PROF07, PROF05, PROF11, PROF06, PROF04, PROF12 e PROF09. O número total de menções de cada um desses professores segue a ordem: 120, 67, 102, 26, 68, 40, 29, 20, 31 e 20.

Desses dez professores que estão em contraste pelos estudantes do 8.º semestre, nas perguntas de maior realce, conforme o critério metade mais um de respondentes válidos ($\frac{1}{2} + 1$ de $14 = 8$), só tiveram expressão os professores: PROF01, PROF03, PROF02 e PROF05.

PROF01 se destacou com mais menções e mais perguntas, sendo elas: P1, P7 e P15, com nove menções cada; P2, com 13; P8, com 12; P16, com 14. O PROF03 teve realce apenas na P10, com oito menções. A PROF02 teve cinco perguntas com valores iguais ou superior a oito, que foram as: P1, P3, P6, P14 e P15, com suas respectivas quantidades de menções: 11, 9, 8, 8 e 10. Já a PROF05, na pergunta P4 teve 10 menções e, na P15, obteve 8.

Na soma de indicações de cada pergunta, tivemos como maior proeminência o valor 59 na P14, que se refere a “relacionar a discussão com a realidade”, a partir da indicação de 21 professores.

Como critério para estabelecer outras perguntas com maior número de indicações, também seguimos a fórmula ($\frac{1}{2} + 1$) da pergunta em maior proeminência, e tivemos como corte o valor aproximado 31.

A parte desta margem, tem-se: P1 com 53 menções e P3 com 35 a partir de 15 professores cada; P2 com 34 a partir de 12; P4 com 38 e P6 com 44 a partir de 13 professores cada; P5 com 40 a partir de 16; a partir de 20 professores cada, a P12 com 38 e P15 com 57; a P10 com 39 a partir de 17, e, com 42 menções, a P11, a partir de 22 professores dos 33 totais mencionados.

O questionário, apesar de não se constituir propriamente como um eixo analítico, mas atuar como uma aproximação ao campo empírico, direciona para as próximas etapas e evidencia democraticamente, a partir da voz dos estudantes dos últimos semestres do curso, o professor que, a partir de suas práticas, auxilia no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes.

Com a análise do questionário, evidenciamos o que o professor faz, e, uma vez destacado, as próximas etapas da pesquisa nos conduzem para compreender como ele faz e por quê, conhecendo sua trajetória formática e subsídios de sua prática. Não nos contentamos em saber quais são os professores que contribuem para a autorregulação dos estudantes, mas como esses saberes foram constituídos, elaborados e transportados, se estão no campo da intencionalidade docente ou em procedimentos operatórios tradicionais sem função definida.

4.1.1 O direcionamento qualitativo do questionário

Relembremos que o questionário foi utilizado como um dispositivo exploratório das possibilidades que o lócus da pesquisa disponibilizava, com um mapeamento inicial dos

docentes com práticas potencialmente promotoras de autorregulação da aprendizagem em estudantes do Ensino Superior. A partir da indicação dos próprios estudantes, foi possível fazer um levantamento descritivo para aproximação do objeto de pesquisa.

Desse modo, reiteramos que os dados apresentados quantitativamente devem ser compreendidos como um levantamento descritivo inicial, e não tem como objetivo análises quantitativas. Os números, nesse caso, não explicam o fenômeno, mas ajudam a localizá-lo no campo empírico. Eles organizam a entrada no qualitativo, sem substituí-lo.

Assim, as frequências indicadas não expressam hierarquização de práticas docentes, muito menos classifica os professores como bons ou ruins, mas foram usadas para visualização das recorrências, sinalizando reconhecimentos compartilhados pelos estudantes que possibilitaram a delimitação do campo empírico da pesquisa, que é qualitativa.

Depois de analisar as respostas dos estudantes de cada semestre, a manifestação de cada professor, em cada pergunta norteadora, fizemos uma análise final a partir dos resultados das três turmas para termos conhecimento de qual professor(a) seria nosso sujeito de pesquisa, aquele com o qual cumpriríamos a fase de observação e entrevista.

Ficou notório, a partir da apresentação e da análise dos dados, que as indicações dos estudantes podem ser discrepantes da realidade; essas ocorrências são normais e até mesmo esperadas ao se fazer pesquisas em que o fenômeno é proveniente das relações humanas, pois as interações são singulares a cada indivíduo, mesmo aquelas relações entre professores e estudantes de um determinado semestre. De tal maneira, deixamos evidente a função do questionário na pesquisa.

Não era possível escolher por conta própria um professor, era preciso que ele se manifestasse a partir de suas próprias práticas, principalmente aquelas que são potenciais à autorregulação da aprendizagem. Mesmo que não estivessem nomeadas a partir dos conceitos, ou até que os próprios estudantes não as identificassem no primeiro momento e que os professores não as reconhecessem como tal, nos dedicamos a explorar o fenômeno das práticas docentes potencialmente promotoras de autorregulação da aprendizagem.

Inicialmente, na contagem geral de todas as menções, conforme apresentamos na tabela 3 a partir da soma das menções totais dos três semestres, com 462 indicações, o PROF01 foi o professor com maior destaque no reconhecimento de práticas promotoras de autorregulação. Ele não obteve valor zero em nenhuma das perguntas, em nenhum dos três semestres. De tal modo, tornou-se o sujeito da nossa pesquisa.

A partir desse mapeamento inicial, foi possível selecionar um professor para aprofundamento analítico, não com base em critérios de desempenho mensurável, mas em sua

relevância simbólica e pedagógica para os estudantes. Essa escolha orientou a etapa qualitativa da pesquisa, centrada na compreensão das práticas docentes e de sua relação com a autorregulação da aprendizagem.

A amostra dos dados coletados a partir das fases de observação e entrevista segue nas seções posteriores.

4.2 Codificações: inspirações na TFD construtivista

Uma vez realizada a etapa de mapeamento dos professores e, através desta, identificado o professor sujeito da pesquisa, todos os protocolos éticos foram cumpridos para a entrada no campo empírico e construção dos dados que serão apresentados nas seções que seguem.

Os dados produzidos a partir da entrevista narrativa e das notas do diário de campo escritas a partir da observação do fenômeno correspondem aos objetivos: identificar na prática de um professor(a) elementos contributivos para a Autorregulação da Aprendizagem dos estudantes; analisar, na narrativa do(a) professor(a), elementos que subsidiam seus procedimentos docentes voltados à Autorregulação da Aprendizagem.

O trabalho inspira-se nos princípios construtivistas de Charmaz (2009) da Teoria Fundamentada nos Dados. Assim sendo, o estudo não se propõe à elaboração de uma teoria substantiva, mas a interpretar, compreender e dar visibilidade aos processos formativos e práticas docentes potencialmente autorregulatórias, partindo de uma abordagem qualitativa interpretativa.

As notas de observação do campo não foram tratadas como dados ilustrativos, mas como material analítico que dialoga com a narrativa do colaborador, contribuindo para o refinamento das categorias construídas no processo de análise.

Como temos por inspiração a Teoria Fundamentada nos Dados sob a perspectiva construtivista de Kathy Carmaz (2009), incorporamos os procedimentos analíticos, especialmente no que se refere à centralidade dos dados empíricos, à postura epistemológica interpretativa e à construção progressiva de sentidos.

Os referenciais teóricos têm como propósito, neste trabalho, atuar como conceitos sensibilizadores (Charmaz, 2009), auxiliando na percepção de nuances, processos e relações nos dados, sem que funcionem como categorias prévias e fechadas de análise; quando aparecem, são para dialogar com a análise e não reafirmá-la. Aqui, o próprio dado se basta. Em outras palavras, nos propomos a utilizar a lógica da TFD e não necessariamente o método na íntegra.

4.2.1 As codificações

O processo de codificação proposto por Charmaz (2009) não é classificar as falas, mas constantemente interrogar os dados. A autora enfatiza que as condificações não são fixas, mas provisórias e construídas, não seguem teorias prévias, mas comportam-se como processos, ações e significados.

O primeiro processo realizado na TFD construtivista é a codificação inicial, que se refere ao primeiro contato com os dados, de forma sistematicamente analítica. Nesse processo, após várias leituras do material, escuta do áudio para ajuste de falhas decorrentes da transcrição, há uma fragmentação de todo o material; evitam-se interpretações precipitadas e investe-se no questionamento: “o que esse fragmento revela?”.

A autora indica que a fragmentação deve ser feita linha a linha, ou incidente a incidente, cada um deles obtendo um código próprio. Contudo, considerando que estamos inspirados na Teoria Fundamentada e considerando a estrutura lógica do nosso material de análise, optamos por seguir outra unidade de fragmentação.

Trata-se de uma entrevista narrativa, na qual o sujeito conta sua trajetória formativa até a docência, suas experiências e situações vivenciadas. Fragmentar linha a linha ou incidente por incidente comprometeria a sequência lógica dos fatos narrados. Desse modo, o sentido emerge na sequência narrativa, não na linha isolada.

Assim, na codificação inicial, trabalhamos com unidades de sentido mais amplas (episódios/ blocos discursivos); pelo fato de a narrativa ter sido livre ao participante, que a contou do modo como se sentisse mais à vontade, algumas cenas não seguiram a sequência discursiva, pois, em alguns momentos da entrevista, houve por parte do colaborador acréscimos do tipo: “lembrei”, “só para complementar”, o que é normal para quem está contando uma história sem planejamento prévio, pois o colaborador soube o tipo de entrevista e as perguntas apenas no momento de sua realização.

A unidade de fragmentação a partir de blocos discursivos/episódios foi uma escolha consciente baseada na preservação do contexto dos episódios da narrativa, porém, sem abdicar dos princípios estruturantes da TFD construtivista, como a codificação inicial orientada à ação, o uso de verbos no gerúndio, a comparação constante, a construção progressiva de categorias analíticas e, sobretudo, a reflexão do pesquisador na co-construção dos sentidos.

Para a codificação focalizada, não se propôs a gerar uma teoria formal, mas a explicar o fenômeno investigado. O processo analítico foi conduzido articulando fragmentação contextual dos dados, codificação inicial de natureza interpretativa e construção de categorias analíticas sensíveis ao contexto empírico.

Além da inspiração na TFD construtivista, a pesquisa está apoiada nos pressupostos epistemológicos da teoria da complexidade de Morin (2006), que atribui maior coerência à proposta do estudo. Trata-se de um fenômeno complexo, que, por assim ser, exige maior sensibilidade ao tratar os dados, evitando a taxação de sentidos, mas genuinamente explorando o que o próprio objeto expõe como significado.

Desse modo, baseando-se na narrativa do PROF01, realizamos a apuração dos significados presentes nos relatos, que nos rendeu cinco categorias. A entrevista foi conduzida a partir de duas perguntas geradoras. Em uma delas, o colaborador se empenhou em narrar a sua trajetória formativa dividindo-a em momentos que optamos por manter nesse formato, para que o leitor compreenda a sua formação docente desde o início.

Na segunda pergunta geradora, o docente trata mais especificamente do presente, ou seja, dos fatos que ocorreram em sua posição estabilizada de professor no Ensino Superior, com um tempo de mais de duas décadas de experiência em sala de aula.

Após leituras do corpus, organizamos a narrativa do professor em quatro momentos que seguiam uma lógica de acontecimento de fatos em um determinado espaço-tempo. Com esses momentos organizados, foram feitas as codificações iniciais, buscando evidenciar os processos que explicassem a ação; depois foi realizada a análise desses códigos, buscando identificar padrões que gerassem os núcleos processuais, também chamados de codificação focalizada, que unifica vários códigos iniciais.

A partir dos núcleos formativos, trabalhamos para identificação das categorias analíticas. De tal modo, são os próprios núcleos que direcionam as categorias que explicam o fenômeno, respeitando suas transições e processos.

4.2.1.1 Exemplificando o processo analítico

Para tornar visível o movimento analítico realizado, apresentamos um exemplo do processo de codificação inicial, agrupamento em núcleo processual (codificação focalizada) e construção de categoria analítica.

No momento de ajustamento do texto narrativo, reconfiguração da sequência lógica e processual dos fatos, optamos por fazer a fragmentação do material a partir de episódios/ blocos discursivos.

A partir dos blocos discursivos, foram identificadas, comparadas e construídas as codificações iniciais, que, ao serem submetidas a um novo processo comparativo e analítico do sentido e ação, foram agrupadas em códigos na codificação focalizada. Com e a partir das codificações focalizadas, também chamadas de núcleos processuais, realizou-se a comparação

delas, mais uma vez, com outros núcleos de outros blocos discursivos, formando assim as categorias e subcategorias, conforme mostra o exemplo:

Quadro 8 - Exemplificação do processo de codificação até a categoria de análise

Momento	Blocos discursivos	Codificação inicial	Codificação focalizada/ Núcleos processuais	Categoria
Estudante da educação básica	Minha trajetória escolar sempre foi muito difícil, eu nunca fui muito chegado a estudar. Tive diversos perrengues assim, minha mãe teve muito trabalho comigo para eu estudar E era muito ruim mesmo, porque não gostar daquilo, sabe? [...] E minha mãe não era a pessoa mais dócil do mundo para ensinar. [...] Eu apanhei muito. [...] Então estudar para mim sempre foi uma coisa. Tinha um discurso, tanto do meu pai quanto da minha mãe que era para a gente estudar. Havia uma valorização do estudo muito grande lá em casa. Meu pai era militar [...] ele fazia um esforço grande para pagar a escola particular para a gente. Para mim e para minha irmã. Mas havia um bordão lá que era repetido bastante. A gente não paga a recuperação, então a gente era obrigado a passar direto.	Atribuindo sofrimento à experiência escolar Estudando por imposição familiar Vivenciando a mudança de escola como punição Percebendo diferença nas exigências entre a escola pública e privada Optando pelo curso técnico como forma de evitar a continuidade escolar Superando expectativas no processo seletivo Vivenciando reprovações sucessivas Assumindo que teve desaprovação por falta de empenho Considerando o estudo como algo encerrado Idealizando um futuro artístico	Vivenciando a escolarização com sofrimento Alternando entre fracasso e destaque escolar Buscando encerrar a escolarização	Vivenciando a escolarização como experiência de sofrimento

	Então isso me perseguiu durante toda a escolaridade. Até a sétima série, que foi crítico [...] as três primeiras unidades de matemática eu perdi. Na quarta unidade, minha mãe sentou comigo e era matemática, matemática, matemática. Enfim, eu passei direto. Mas aí minha mãe perdeu a paciência comigo e me colocou na escola pública. Para mim era muito fácil, muito fácil. Eu não estudava e era considerado por alguns professores como o melhor aluno da sala. Porque a minha base em relação aos colegas era uma diferença enorme, infelizmente. Daí eu resolvi fazer escola técnica. Resolvi não. Eu não queria continuar estudando. A escola técnica tem uma espécie de vestibular, tem uma seleção. Eu fiz também contrariando expectativas. Eu fui aprovado de primeira, entrei na escola técnica, fiz o curso de mecânica. Quando chegou na escola técnica, eu perdi três semestres. Tive uma trajetória bem acidentada, digamos assim. Mas é porque eu não queria mesmo. Eu			
--	--	--	--	--

	fazia o possível para ser aprovado. Quando eu terminei a escola técnica, em 1988, eu disse: “graças a Deus, nunca mais eu vou estudar na minha vida”. E, enfim, aí eu fui trabalhar, na época eu tocava bateria, eu queria ser baterista, achava que eu ia ser músico e tal.			
--	---	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir da entrevista com o PROF01.

4.2 Categorias de análise

Esta seção apresenta as categorias que foram elaboradas exclusivamente a partir dos dados, conforme postulado por Charmaz (2009), que emergiram das codificações e apresentam a trajetória do docente até o momento atual. Marcada por mudanças e estudo, exibimos, a partir da narrativa do professor, como a sua prática promotora de autorregulação se estabelece. Para tal, dividimos a trajetória formativa do docente em cinco categorias que não utilizam de referencial teórico para sustentar ou atribuir valor ao enredo.

Os títulos foram elaborados seguindo a proposta de Charmaz (2009), que esclarece ao pesquisador a importância de as categorias não se afastarem dos dados e enveredarem por caminhos sugestivos, interpretativos ou pré-moldados. Para isso, a autora sugere o uso do gerúndio, que indica movimento e construção, pilares da TFD construtivista.

Os memorandos, ainda segundo Charmaz (2009), são elaborados em concomitância ao processo analítico, que, de acordo com a autora, se inicia ainda na produção dos dados. Desse modo, as observações e notas de campo, elaboradas em formato de memorandos, aparecem junto à análise, de modo que, para diferenciar, optamos por apresentar com formatação diferente. Deste modo, destacamos que **as observações estarão escritas em negrito** enquanto as notas de campo (memorandos) estão sublinhadas.

4.2.1 Vivenciando a escolarização como experiência de sofrimento: “nunca mais vou estudar na minha vida”

Nesta categoria analítica está exposto o “pano de fundo” do processo formativo do colaborador; esse é um momento exposto pelo participante e, ao decorrer de sua narrativa, ele

se torna importante para a sua prática, pois mostra sua vida em antecedência à docência, ajudando a entender seu processo constantemente marcado pela mudança e transformação.

Trata-se de sua experiência escolar, em que o participante constrói a sua fase de escolarização inicial como uma experiência de sofrimento. O estudo, nesta época, não era feito com interesse e prazer por aprender, mas como uma obrigação de cumprir com as exigências de sua família que valorizavam a formação escolar. Durante a narrativa, é possível perceber que sua falta de interesse nos estudos não estava relacionada com dificuldades de aprendizagem, mas a uma falta de interesse pessoal.

Minha trajetória escolar sempre foi muito difícil, eu nunca fui muito chegado a estudar. Tive diversos perrengues, minha mãe teve muito trabalho comigo para eu estudar (PROF01, 2025).

Nesse momento, a família ocupa uma determinada centralidade em sua experiência escolar inicial, marcada por discursos de valorização da formação escolar, com investimento financeiro que exigia retorno em sucesso escolar; a família, além das cobranças, mantinha um acompanhamento constante da vida escolar de maneira rígida e “violenta” na condução.

O sucesso escolar é um requisito e expectativa de todos do ciclo relacional de um indivíduo, principalmente, daqueles que financiam a formação. O colaborador, em sua própria narração de trajetória, compartilha que em sua família havia uma valorização e investimento na educação escolar:

Tinha um discurso, tanto do meu pai quanto da minha mãe que era para a gente estudar. Havia uma valorização do estudo muito grande lá em casa (PROF01, 2025).

Meu pai era militar, ele fazia um esforço grande para pagar a escola particular para a gente. Para mim e para minha irmã. Mas havia um bordão lá que era repetido bastante: “A gente não paga a recuperação”, então, a gente era obrigado a passar direto (PROF01, 2025).

E era muito ruim mesmo, porque não gostava daquilo, sabe? E minha mãe não era a pessoa mais dócil do mundo para ensinar. Eu apanhei muito! Então estudar para mim sempre foi uma “coisa” (PROF01, 2025).

O esforço das famílias para pagar escolas particulares está baseado na expectativa de uma formação de qualidade. Mas todo investimento exige um retorno, e de acordo com os excertos, cumprir com as funções de estudante era inegociável.

Em busca de qualidade para a formação dos filhos, muitas famílias fazem grandes esforços e até sacrifícios para pagar uma escola particular, e por assim ser, esses filhos, que na escola são alunos, possuem não só a responsabilidade de ser estudantes, mas de fazer valer o esforço de seus pais. Contudo, é de praxe que os filhos, por falta de maturidade (natural da idade), não compreendam inteiramente suas responsabilidades, muito menos o esforço da família.

A transferência para a escola pública aparece, na narrativa, associada à ideia de menor exigência, o que dialoga com representações socialmente difundidas sobre a desigualdade entre redes de ensino no Brasil. No caso do participante, essa mudança produz um paradoxo: embora passe a se destacar na escola pública, o reconhecimento não se converte em maior engajamento com a aprendizagem, reforçando uma relação instrumental com a escolarização.

No contexto do colaborador, o ato de estudar passa a ser associado a sofrimento emocional e físico, produzindo uma relação conflitiva com a escola e, por consequência, com a aprendizagem. Os pais geralmente não dominam técnicas de ensino e conteúdo, muito menos repertório de estratégias de estudo e aprendizagem, utilizam, então, das próprias experiências escolares.

No Brasil, houve uma época em que a violência física era um instrumento de condução do ensino, mediante uso da palmatória e castigos físicos. Assim, por ter sido uma realidade vivida, era repassada por ser o único método conhecido por muitas famílias.

Então, analisando os excertos e o contexto de sua existência, o entrevistado, como aluno da educação básica, tinha o estudo como um tormento, uma coisa difícil de fazer e, como consequência, doloroso. O colaborador conta um momento crítico em sua trajetória escolar:

A sétima série, que foi crítico: as três primeiras unidades de matemática, eu perdi. Na quarta unidade, minha mãe sentou comigo e era matemática, matemática, matemática. Enfim, eu passei direto. Mas aí minha mãe perdeu a paciência comigo e me colocou na escola pública (PROF01, 2025).

Ser transferido para uma escola pública é uma ação que remete à ideia de esta ser “mais fácil” e “menos exigente”. Por isso, como o participante relata, a mãe estava cansada de lhe acompanhar nas demandas escolares, e como alternativa resolveu transferi-lo. Concordando com a perspectiva de a escola pública ser “mais fácil”, o colaborador relata sobre sua experiência com a escola pública como totalmente oposta à privada:

Para mim era muito fácil, muito fácil. Eu não estudava e era considerado por alguns professores como o melhor aluno da sala. Porque a minha base em relação aos colegas era uma diferença enorme, infelizmente (PROF01, 2025).

Embora o participante relate que não estudava, passa a ser reconhecido como “o melhor aluno da sala”, evidenciando o contraste entre sua base escolar e a de seus colegas. Esse reconhecimento, no entanto, não se traduz em maior engajamento com os estudos. Ao contrário, reforça uma relação instrumental com a escolarização, na qual o objetivo central passa a ser apenas a aprovação, e não a aprendizagem.

Este relato nos faz retomar a discussão sobre a qualidade da escola pública, por ter tido uma base de formação toda em rede privada, com acompanhamento contínuo da família, ele se

destacou nos conhecimentos, tendo um padrão de instrução maior que seus novos colegas, concedendo-lhe o título de “melhor aluno”, mesmo sem ter ações intencionadas para tal.

Apesar de ser um destaque em relação aos seus colegas na nova escola, ainda não tinha apreço por estudar. Então, se insere em uma nova modalidade de estudo por acreditar ser menos exigente que o ensino formal.

Daí eu resolvi fazer escola técnica. Resolvi não. Eu não queria continuar estudando [...] a escola técnica tem uma espécie de vestibular, tem uma seleção. Eu fiz também contrariando expectativas. Eu fui aprovado de primeira, entrei na escola técnica, fiz o curso de mecânica (PROF01, 2025).

Esse relato nos faz inferir que, mesmo não gostando de estudar, ele demonstrava ter alguma facilidade com processos cognitivos, fazendo com que fosse aprovado na primeira tentativa para ingressar na escola técnica. Como ele não citou ter se dedicado a estudar para essa aprovação, a narrativa sugere que esse sucesso está relacionado à sua base escolar previamente construída, mais do que a um investimento intencional nos estudos para aquele momento.

Quando chegou na escola técnica, eu perdi três semestres. Tive uma trajetória bem acidentada, digamos assim. Mas é porque eu não queria mesmo. Eu fazia o possível para ser aprovado. Quando eu terminei a escola técnica, eu disse: “graças a Deus, nunca mais eu vou estudar na minha vida”. E, enfim, aí eu fui trabalhar, na época eu tocava bateria, eu queria ser baterista, achava que eu ia ser músico e tal (PROF01, 2025).

Embora aprovado no processo seletivo, o participante relata uma vivência marcada por reprovações sucessivas e pelo esforço mínimo necessário para seguir adiante. O estudo permanece como algo a ser suportado, não desejado. Ao final desse ciclo, a escolarização é encerrada simbolicamente com alívio, sintetizado na afirmação de que “nunca mais iria estudar na vida”. Esse fechamento não representa apenas o término de uma etapa, mas a tentativa de romper com uma experiência escolar de sofrimento, imposição e expectativas.

Com esses relatos, entendemos que o colaborador procurava alternativas para a sua vida e profissão que não envolvessem estudar. As atividades manuais, em geral, são carregadas desse pressuposto. Como exemplo, ele diz que queria ser músico, tocando bateria. Contudo, tocar bateria envolve uma combinação de habilidades físicas, técnicas, cognitivas e musicais que exige muito estudo e dedicação.

As artes e trabalhos manuais possuem essa ideia de não precisar de “estudo”. Acreditamos que isto está relacionado à representação coletiva de “estudar” cristalizada ao contexto escolar, de ensino formal.

Essa forma de vivenciar a escolarização constitui um “pano de fundo” fundamental para compreender os movimentos posteriores da trajetória do participante. A relação marcada pela

rejeição ao estudo, pelo cumprimento mínimo das exigências e pela alternância entre fracasso e destaque escolar ajuda a explicar tanto o desejo de ruptura com a escolarização formal quanto o modo como a aprendizagem reaparece, mais adiante, deslocada para outros espaços e ressignificada em contextos não formais.

4.2.2 Engajando-se em espaços não formais como estimuladores formativos

Após uma trajetória escolar marcada pelo sofrimento, obrigação e pelo desejo de encerramento da escolarização formal, o estudo desponta na trajetória do colaborador em um contexto não escolar. Trata-se de sua inserção em um grupo de jovens vinculado a um centro espírita, inicialmente sem intencionalidade formativa, mas que progressivamente se constitui como um espaço significativo de aprendizagem e desenvolvimento.

A influência do grupo religioso na formação do nosso colaborador está situada no contexto em que ele já havia terminado a escola técnica e se inserido no mercado de trabalho. Os excertos que serão analisados a seguir marcam um momento ímpar na formação do professor. Ele narra como começou sua relação com o grupo religioso:

Minha irmã fazia parte de um grupo de jovens espírita, ela frequentava um centro espírita, e o pessoal ia sempre lá em casa. E a diferença de idade entre nós é de pouco menos de cinco anos. Então, eu também era mais ou menos considerado jovem na época, mas já tinha uns 20 anos e o pessoal falava: “vamos participar, vamos lá, vamos lá”, eu ainda brincava assim com a coordenadora que ia lá, que era lá do grupo, falava “só vou se for para ser coordenador, só vou se for para ser coordenador”. Ficava atirando, e eu nunca ia. Aí, lá teve um momento que eu não me recordo bem o porquê, eu resolvi ir lá para conhecer o grupo e terminei ficando (PROF01, 2025).

O ingresso nesse espaço ocorre por convite e insistência de pessoas próximas, especialmente de sua irmã, não sendo fruto de uma busca deliberada por formação. O participante relata que, apesar de inicialmente resistir, decide conhecer o grupo e acaba permanecendo, assumindo gradualmente um papel mais ativo:

Entrou uma outra coordenadora – aí já uma pessoa bem mais adulta, lá da diretoria do Centro Espírita – e ficou conduzindo o grupo por um bom tempo. Até que um dia, essa pessoa me chamou e falou: “eu acho que você tem que ser o coordenador”. E aí eu assumi a coordenação (PROF01, 2025).

A narrativa não apresenta rigidez, dúvida ou negação ao convite para ser coordenador do grupo, mas representa o assumir de uma posição/função de responsabilidade. Esse movimento inaugura um processo recorrente em sua trajetória: o sujeito é chamado a ocupar funções pedagógicas a partir do reconhecimento do outro, antes mesmo de se perceber como preparado para tal.

A função de coordenador é de grande responsabilidade, pois conduz e medeia todas as atividades de um grupo. As religiões, de modo geral, possuem uma organização hierárquica que

operacionaliza as ações. Então, ser coordenador de um grupo religioso o colocou em uma posição de responsabilidade parcial pelo desenvolvimento individual de outros.

Tinha um pessoal na Federação Espírita que dava uma espécie de formação para coordenadores de grupos de jovens, e essa pessoa trabalhava com aspectos pedagógicos, com dinâmica de grupo, essas coisas todas. Basicamente, ele dava técnicas... o que se chamava técnicas de ensino. Dinâmicas de grupo, ensinava como fazer um GVGO, essas coisas assim. E ele falava, como planejar, como é que tem que botar o objetivo. Aqueles de planejamento básico, objetivo, metodologia, essas coisas todas (PROF01, 2025).

Foi quando eu comecei a aprender a manejar grupos, a preparar uma atividade. Eu propunha atividades... ao invés de chegar lá e ficar falando, dividia uma parte ou outra, pegava uma fala, fazia uns papezinhos e dividia, cada um lia, fazia essas coisas assim (PROF01, 2025).

E aí eu também fazia palestras lá no Centro Espírita, então eu tinha que parar, ler, sintetizar, colocar uns temas, sabe? Falar para um público, organizar ideias e expressar para um público, principalmente que você nunca viu e comunicar isso... organizar um conteúdo, digamos assim, uma informação, uma mensagem, para expressar para as outras pessoas (PROF01, 2025).

No exercício da coordenação, o colaborador passa a ter contato com saberes pedagógicos sistematizados, oferecidos em formações promovidas pela Federação Espírita. Esses saberes envolvem noções básicas de planejamento, definição de objetivos, escolha de metodologias e uso de dinâmicas em grupo.

A aprendizagem nesse contexto ocorre predominantemente pela prática. Ao planejar encontros, propor atividades, dividir tarefas, conduzir discussões e realizar palestras, o colaborador desenvolve habilidades de manejo de grupo, organização do discurso, síntese de ideias e mediação da participação. Diferentemente de sua experiência escolar anterior, o aprender passa a estar associado a uma finalidade concreta, socialmente situada e reconhecida, de que o colaborador evidencia o impacto formativo:

Hoje, para a gente, é coisa bem básica, mas para mim, eu não tinha nenhuma formação nesse sentido, me ajudou bastante [...] E isso foi me ajudando a desenvolver algumas habilidades que eu iria necessitar depois (PROF01, 2025).

Com a sua função de mediador do grupo, o colaborador, sem perceber estava estudando, pois pontua estratégias metacognitivas de aprendizagem, como sublinhar e sistematizar, processos que estão presentes na função de estudante, mas também de professor. Essa é uma compreensão profunda, pois, socialmente, a representação de professor é ser aquele que está na sala de aula formal. Mas diversas outras funções usam cotidianamente a principal ação do professor: estudar para ensinar e ensinar para aprendizagem.

Embora reconheça que tais conteúdos são considerados básicos para a área da educação, o participante destaca seu impacto formativo naquele momento. Esse conjunto de experiências

proporcionou ao participante a ressignificação da aprendizagem, deslocando-a da lógica da obrigação escolar para uma prática com sentido, utilidade e reconhecimento. Ainda que não se trate de uma formação docente, esse espaço não formal constitui-se como um marco formativo fundamental, no qual se produzem aprendizagens que mais tarde serão mobilizadas em sua atuação como professor.

A experiência em espaços não formais não configura ainda o exercício da docência, mas constitui um terreno formativo decisivo para sua emergência posterior. Essa passagem evidencia que a trajetória docente não se inicia no momento formal de ingresso na profissão, mas é construída por meio de experiências anteriores que produzem disposições, saberes e reconhecimentos que antecedem a identidade docente propriamente dita.

Nesse movimento, o participante passa a ser progressivamente reconhecido como alguém capaz de ensinar, criando as condições simbólicas e práticas para que o ingresso na docência formal ocorra de maneira não planejada, tema que será aprofundado na categoria seguinte.

4.2.3 Ingressando na docência de forma não planejada

A narrativa nos apresenta uma mudança no entrevistado; com sua inserção em um grupo religioso, começa a desenvolver habilidades que o colocam novamente na rota dos estudos. A retomada da escolarização, após o encerramento da trajetória na escola técnica, não se dá por uma revalorização imediata do estudo, mas emerge mediada pela experiência vivida em espaços não formais, especialmente pela inserção no Espiritismo. É nesse contexto que o colaborador reconstrói sua relação com o estudo, deslocando-o do campo da obrigação e do sofrimento para uma prática associada ao sentido, à reflexão e ao engajamento pessoal.

Por conta dessa minha relação com o Espiritismo, eu terminei querendo voltar a estudar. Então, eu que tinha desistido de estudar ao final de 1988. Em 1990, eu estava trabalhando numa empresa, numa indústria [...] eles fizeram uma mudança que eu não me adaptei e eu pedi demissão. Isso foi em agosto, setembro de 1990, e eu pedi demissão e resolvi fazer vestibular. A pessoa que não queria mais estudar resolveu fazer vestibular. E eu credito a essa influência a minha relação com a religião na época (PROF01, 2025).

No grupo de jovens, ocupando a função de coordenador, ele começou a receber formações diferentes das que tinha tido na escola, fazendo relacionar-se com o estudo de uma maneira diferente, menos sofrida. Ao relatar sua decisão de prestar vestibular, o participante explicita a ruptura com a imagem de si mesmo como alguém que “não queria mais estudar”, atribuindo à experiência religiosa um papel central nesse movimento de retorno à escolarização formal.

E qual foi o curso que eu escolhi? Psicologia. Na época só tinha Psicologia na UFBA, só havia um curso de Psicologia em toda a Bahia. E era o terceiro curso mais concorrido da UFBA. Então, eu comecei a fazer o cursinho em outubro [...] quando eu entrei no curso de Psicologia, para mim já era muito claro que eu queria trabalhar na área de educação. Não como professor, não me passava pela cabeça a ideia de ser professor. Eu queria trabalhar na área de educação como psicólogo escolar. Era uma possibilidade, mas o meu curso não me oferecia nada sobre isso. A gente não tinha nenhuma disciplina voltada para a área escolar. Então, isso para mim foi um baque, porque eu já tinha, desde o primeiro semestre, para mim era certo que eu queria trabalhar na área de educação, e não havia (PROF01, 2025).

O protagonista, ao decidir voltar a estudar, em um curso de nível superior, opta por um dos cursos mais concorridos da universidade. Essa é uma realidade desafiadora para quem está afastado da prática de estudo, mas, como ele mesmo conta, se dedicou ao fazer um cursinho e, como resultado, obteve aprovação no vestibular.

A escolha do curso de Psicologia, altamente concorrido na época, não decorre de um projeto profissional claramente definido, mas de uma aproximação com a área educacional que ainda não se expressava com intenção de docência, e sim como desejo de atuação no campo da educação como psicólogo escolar.

Com esses relatos, fica nítida a forte condução que a experiência com o grupo juvenil espírita teve em sua trajetória, fazendo-o mudar de concepção sobre o próprio destino e iniciar um processo de construir-se estudante.

Ao adentrar no curso, o entrevistado conta que já sabia seu itinerário, a educação. Entretanto, depara-se com uma formação que não lhe oferece recursos para a atuação que almejava, o que gera frustração diante da ausência de disciplinas direcionadas à educação escolar.

Já no curso, passou pela frustração de não ter acesso, por parte da matriz curricular do curso, a formação suficiente para atuação como psicólogo escolar. Pelo relato, é possível inferir que a sua entrada no curso de forma madura e convicta do que queria é mais significativa ainda para tornar seu processo brilhante, disposto e engajado com o compromisso que criou com o seu próprio desejo.

Diante dessa lacuna formativa, passa a mobilizar estratégias próprias para aproximar sua formação do campo educacional, direcionando trabalhos, leituras e interesses acadêmicos para essa área, mesmo sem respaldo curricular explícito: “então, tudo que eu podia puxar para a área de educação, eu fazia. Todo o trabalho que eu podia relacionar com isso, eu fazia” (PROF01, 2025).

Com a realidade apresentada pelo curso, a narrativa é marcada por um ponto temporário importante para a trajetória do colaborador, pois se inicia a sua postura de estudante. O rapaz,

que antes não queria conta com os estudos, começou a estudar por conta própria o que era de seu interesse; ele queria tanto estudar sobre educação, então, a sua motivação em trabalhar na psicologia escolar o conduziu à dedicação e ao esforço genuínos que foram ao encontro da educação, ainda sem pensar na docência.

E aí, essa coisa diferente terminou que as pessoas já me sacavam. Lá pelo terceiro semestre, um amigo meu, dava aula em uma escola, acho que era uma cooperativa, lá em Santo Amaro da Purificação. E lá nessa escola tinha um curso de magistério. E ele falou: “ó, a professora de psicologia da educação lá está saindo para Salvador. Você não quer dar aula lá, não?” Eu falei: “pô, mas eu sou terceiro semestre, eu não tenho condição nenhuma disso”. Ele falou: “você vai...”. Eu disse: “olha, eu sou terceiro semestre, eu estou muito verde ainda, não sei...”. Meu amigo: “Não, vamos lá, você conhece a escola, vê o programa”. Eu respondi: “se for para ver e tal, eu vou”. No caminho para Santo Amaro, a gente encontrou com a professora que estava saindo. E a gente foi conversando, eu fui conversando com ela até lá (PROF01, 2025).

E aí, chegando na escola, eu fui conhecer a escola e tal, e ela falou: “ó, você não quer conhecer a turma, não?” – Quero. Aí, quando eu entro na sala dela, ela diz: “gente, esse é o novo professor de psicologia de vocês” (PROF01, 2025).

E aí, “já estou aqui mesmo”. Aí, começa (PROF01, 2025).

É nesse contexto que ocorre seu ingresso na docência, de modo inesperado e não planejado, mediado pelo reconhecimento externo de colegas e profissionais da área. Convidado a assumir uma turma de Psicologia da Educação em um curso de magistério, o colaborador relata que a docência se impõe como experiência concreta antes mesmo de qualquer elaboração identitária ou preparo formal para o exercício do magistério. A entrada em sala de aula ocorre sem transição, quando, ao ser apresentado como “o novo professor”, a docência passa a ser realidade.

Esse relato, além de marcar o primeiro contato como professor com a educação escolar, também evidencia os resultados de seu esforço em estudar de maneira autônoma sobre educação. Ele começa a ser percebido como alguém com interesse na área e, por não ter muita oferta no curso, sua motivação em estudar de modo autodidata o colocou em destaque, fazendo-o ser lembrado, conhecido e indicado. Então, quando pensavam em psicologia escolar, pensava-se nele no curso.

Por ser lembrado, conta que seu amigo o ofereceu uma vaga de trabalho em uma escola, o ponto de destaque no relato é o fato de sua primeira resposta ao colega demonstrar compromisso com o ato educativo e com o ensino, pois fala: “eu não tenho condição nenhuma disso”. Carregada de responsabilidade, sua resposta ao amigo traduz que ser professor, na concepção dele, representava mais que apenas ficar na frente de uma lousa e falar o que diz os currículos.

Seu discurso se posiciona sobre a importância de uma formação específica para dar aula, pois ele frisa seu semestre acadêmico, que ainda não lhe forneceu base epistemológica para atuação. Mas, mesmo com esse pensamento, ele decide ir até a escola e conhecer o trabalho deles. Essa ida o coloca no acesso da professora que está saindo, fazendo-os conversar. Mesmo não dizendo o conteúdo da conversa, a narrativa sugere que se concentrava em assuntos como: sua vida acadêmica e a escola que estava indo conhecer.

Então, seu caminho colide com a escola, com o professorar. A professora deve ter tido bons motivos para empurrá-lo à docência. O excerto indica um movimento de que o seu destaque em estudar educação por conta própria no curso e a conversa no ônibus a caminho da escola fizeram a professora o reconhecer como um professor em potencial; ela enxergava nele preparo, de modo que o forjou à docência.

Quando o colaborador diz: “Aí começa”, ele se refere ao seu início na docência, quando começa a assumir a turma de magistério. Nota-se que havia uma predisposição em querer atuar na área, conseguimos notá-la nas entrelinhas das falas, quando ele poderia ter negado veementemente o “convite”. Mas, quando ele diz: “já estou aqui”, dá a entender que ele também acreditava ser minimamente capaz de assumir uma turma.

Desde as primeiras aulas eu já fazia trabalhos em grupo, isso que eu faço hoje. Eu já manejava isso porque eu já tinha aprendido. Organizar uma fala eu também já sabia. Eu era terceiro semestre, não fazia um curso de educação, não tinha nenhuma experiência docente, mas eu já tinha uma base de trabalhar com grupos de jovens e aquilo me ajudou no processo (PROF01, 2025).

E isso foi me ajudando a desenvolver algumas habilidades que eu iria necessitar depois. Então, essas duas habilidades me ajudaram já no processo de docência. Hoje, para a gente, é coisa bem básica, mas para mim, eu não tinha nenhuma formação nesse sentido, mas me ajudou bastante (PROF01, 2025).

Uma das turmas que se formaram me homenageou. Eu fui um dos professores homenageados nessa minha primeira experiência como professor. E aí eu passei um ano e meio nesse curso de magistério, que fechou (PROF01, 2025).

Apesar de reconhecer sua insuficiência formativa naquele momento, sendo estudante do terceiro semestre de Psicologia e sem formação pedagógica específica, o participante identifica que os saberes construídos anteriormente em espaços não formais, especialmente no manejo de grupos, no planejamento de atividades e na organização da fala, funcionaram como recursos fundamentais para sustentar sua prática inicial. Assim, a docência começa a ser aprendida no próprio exercício, a partir de experiências anteriores ressignificadas no contexto escolar.

Então, apesar de não ter uma formação universitária que lhe desse suporte para assumir uma sala de aula, possuía um encaminhamento que não lhe deixou estagnado diante da função

de professor, sabia que os conhecimentos adquiridos e os procedimentos de manejo de grupo eram ações pedagógicas assertivas.

O depoimento apresentado compõe a parte da narrativa em que conta sobre sua experiência no grupo de jovens; esse é um pensamento de reconhecimento da preparação que teve nessa situação e lhe ajudou em situações futuras que estavam fora de sua própria imaginação.

Organizar fala e dinâmicas de grupo são técnicas utilizadas por professores para mediação do conhecimento, e ele sabia que funcionavam, pois, mesmo sem ter tido nenhuma experiência com sala de aula como professor, tinha a certeza da eficácia a partir da mediação que fazia no grupo de jovens do centro espírita.

As habilidades citadas são estratégias de estudo utilizadas por aqueles que desejam propiciar aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, são muito utilizadas por professores, em todas as modalidades e níveis escolares.

Muitas das ações pedagógicas dos professores são resultados de experimentações, vividas por eles enquanto estudantes, então, trata-se de uma profissão que se utiliza de suas vivências como instrumentos de trabalho. Existem procedimentos escolares feitos por professores que não estão documentados em diretrizes ou normas, mas que são realizados a partir de repertórios adquiridos em outras situações. Do modo como são desenvolvidas, tornam-se “básicas” ou “naturais”.

Apesar de não se aprofundar, a narrativa mostra que a experiência foi significativamente positiva, pois permaneceu por mais de um ano, até que a escola fechasse. Ou seja, ele não encerrou as atividades de professor por motivos próprios, mas por consequência de fatores externos. Sua passagem pela escola lhe deu, mesmo ainda não sabendo, a possibilidade concreta de ser professor, pois percebeu que conseguiu exercer a função com louvor quando relata que foi homenageado pela turma.

O reconhecimento recebido por parte dos estudantes, materializado na homenagem ao final do curso, atua como um reforço simbólico importante, legitimando sua atuação docente e fortalecendo o vínculo com o ensino. No entanto, mais do que a validação, é a vivência cotidiana da sala de aula e, posteriormente, a inserção em projetos de pesquisa na Faculdade de Educação da UFBA que aprofundam sua compreensão sobre a complexidade do trabalho docente, especialmente no contexto da escola pública.

Mas foi o tempo certo porque eu soube que estava tendo seleção para bolsista de iniciação científica na Faculdade de Educação da UFBA. E aí eu fui aprovado. A coordenadora desse projeto de pesquisa era uma professora de psicologia de educação na UFBA (PROF01, 2025).

Era um projeto sobre multirrepetência. Para mim, foi uma maravilha isso porque... foi quando eu aprendi sobre educação. Porque era o que eu queria mesmo. Então, a gente ficava quatro dias por semana dentro de uma escola pública. E um dia de reunião. Então, a gente dedicava até a tarde ao projeto (PROF01, 2025).

Com a saída da escola do magistério, por conta de seu fechamento, ele não continuou na docência, contudo, não ficaria distante da sala de aula, pois a época de fechamento coincidiu com a abertura de seleção para bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação da universidade em que estudava. Estar vinculado a um projeto de educação fortalecia ainda mais a sua relação e compreensão da área.

Depois da experiência com a turma do magistério como professor, o entrevistado não faz nenhuma menção sobre sua mudança de concepção, aquela que tinha ao iniciar no curso, de não querer ser professor, mas demonstra no depoimento continuar convicto sobre atuar na área da educação.

Eu passei uma boa parte do tempo dentro de sala de aula, observando uma professora, os alunos. Muitos dos exemplos que eu dou hoje em sala de aula são dessa época ainda. Então, foi quando eu aprendi muito sobre educação e sobre educação pública. Eu estava ali dentro da coisa. Então, isso para mim foi fantástico. Foi realmente algo que me aconteceu (PROF01, 2025).

No meu trabalho na pesquisa, passei por dois momentos. Um foi esse, em que eu ficava na sala de aula, mas eu não fiquei muito tempo, porque, como eu era o único de psicologia, o pessoal me aproveitou depois para fazer entrevistas com as crianças. Eu fiz muitas entrevistas com crianças. Mas eu fiquei um tempo na sala de aula (PROF01, 2025).

A professora uma vez foi fazer um curso e me perguntou se eu podia ficar com a turma. E eu disse que “sim”, eu achava que podia dar conta daquilo. E foi uma decepção, porque me fez ver que não era assim tão simples, não era fácil. Mas lembrando que eu fazia psicologia, então não tinha ainda preparação para uma sala de aula. Mas isso também foi legal para mim, para eu entender que as coisas não eram tão simples como eu pensava (PROF01, 2025).

Na experiência de ser professor por um dia, para crianças, nesse projeto de pesquisa, relata ter achado simples e aceitou o convite da professora regente para ministrar uma aula, e a realidade de apenas algumas horas do dia, sendo professor de crianças, lhe provou que ensinar não é fácil.

Pontua que o seu curso era o de psicologia e, por isso, não poderia ter acesso aos estudos sobre a sala de aula, na perspectiva de ser o formador. A experiência que teve sendo professor do magistério em Santo Amaro da Purificação não lhe proporcionou sucesso ao assumir uma sala de aula de crianças repetentes; de fato, cada público possui necessidades didáticas e pedagógicas específicas; o professor não repete práticas, ensinar envolve um movimento de pesquisa, investigar a turma e planejar ações de intervenção.

Ao participar de um projeto de pesquisa sobre multirrepetência, o colaborador passa a vivenciar a escola pública de dentro, ocupando diferentes posições: observador, entrevistador e eventual regente de turma. Ele amplia sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem e desmonta idealizações iniciais sobre a simplicidade da docência. Essas experiências reforçam a percepção de que ensinar exige conhecimentos específicos, planejamento e compreensão das dinâmicas escolares, inaugurando um movimento reflexivo que acompanhará sua trajetória posterior.

A vivência de falhar em uma função e atividade o fez refletir e concluir que ser professor, o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, estava para além do que ele poderia projetar em termos técnico-pedagógicos. Essa compreensão mais ampla sobre ser professor torna mais complexa a educação, o que não o afastou dos estudos independentes, mas o conduziu a ampliar seus repertórios e investimentos na área como estudante.

Com isso, como o curso de psicologia era em dois turnos, isso fez com que eu cursasse em muito mais tempo. O curso de psicologia era de cinco anos. Acho que seis anos e meio que eu fiz o curso. Porque eu não podia pegar as disciplinas da tarde. Mas aquilo, para mim, estava no paraíso. Porque a gente estava ali (PROF01, 2025).

E aí eu fazia os estudos por minha conta. Eu não era um bom aluno em psicologia. Eu era um aluno mediano. O meu *score* era ali por volta de sete. Então, eu era um bem mediano em psicologia, mas eu me dedicava a estudar essas coisas de educação. E eu comecei, por exemplo, a estudar Piaget por conta própria, que era um autor bem difícil. Sempre foi. E depois eu comecei a estudar sobre Emília Ferreiro (PROF01, 2025).

A sua vontade de trabalhar com educação era tão grande que, mesmo atrasando no curso, ele estava feliz em estar em uma escola, se envolvendo com os processos de desenvolvimento, o cognitivo e a dinâmica da sala de aula. A experiência que teve em vivenciar as dinâmicas de uma sala de aula como observador foi extremamente significativa para o entrevistado, tendo em vista que narra utilizá-las como exemplo em suas aulas atualmente.

A sua participação no projeto de pesquisa, na posição de estudante de psicologia, contribuiu com as entrevistas realizadas com as crianças multirrepetentes, possibilitando, além de observar a dinâmica de ensino e aprendizagem dessas crianças, ouvir o que tinham a falar. Mesmo não contando como eram essas entrevistas, inferimos que fossem sobre histórico familiar, comportamento ou processos cognitivos. Mas a sala de aula parece ter sido o mais marcante para ele nesse projeto.

A educação lhe mobilizava tanto ao ponto de começar a estudar autores pouco acessíveis, como Jean Piaget (1896-1980). Nesse momento, o modo como o colaborador relata permite interpretar que havia uma inclinação de seus estudos sobre educação para a área do ensino e da aprendizagem/processos cognitivos; ele estava direcionado para a sala de aula. A

leitura se expande para os estudos de Emília Ferreiro (1937-2023), que se referem aos processos de leitura e escrita da criança. Nesse contexto, o professor forma-se não apenas pela experiência em sala de aula, pelo saber-fazer, mas com igual importância pelo conhecimento científico, pelo estudo e preparo.

Dessa forma, o ingresso na docência não se configura como um projeto previamente delineado, mas como um processo construído na intersecção entre oportunidades, reconhecimento externo e saberes adquiridos em espaços não formais. A docência emerge, assim, como experiência vivida antes de ser escolha consciente, inaugurando um percurso marcado pela aprendizagem no fazer e pela construção progressiva de uma identidade docente.

4.2.4 Consolidando-se na docência universitária por meio do autodidatismo e da reflexividade

Esta categoria analítica aborda o processo de consolidação do colaborador na docência universitária, compreendida não como um ponto de chegada, mas como um percurso marcado pela aprendizagem contínua, pela revisão de práticas e pela assunção progressiva da responsabilidade pedagógica. Nesse momento da narrativa, o protagonista já vislumbrava uma possibilidade de ser professor no Ensino Superior que teve sua trajetória marcada por reconhecimento e indicações.

Tinha uma outra professora também de psicologia de educação, que era amiga da minha coordenadora. Elas trabalhavam muito juntas. E ela estava fumando no corredor da Faculdade de Educação e a gente começou a conversar. Ela falava: “e aí, o que você pretende fazer?”. Então, nessa época, você vê como as coisas mudam, eu já vislumbrava a possibilidade, quem sabe, talvez, de ser professor. Falei para ela: “quem sabe ser professor substituto...” Para minha surpresa, me pegou realmente desprevenido. Ela disse: “prepare uma aula para dar na minha disciplina”. Ela tinha uma fama de professora muito exigente. Aí eu comecei a gaguejar, a me tremer... “De quê? Você quer que eu fale sobre o quê?”. Aí eu perguntei: “você fala alguma coisa sobre Emília Ferreiro?” “Pronto, prepare! Quando for a hora, eu te digo”. Aí eu estudei feito um louco e dei duas aulas para ela (PROF01, 2025).

No dia seguinte, minha coordenadora me liga. – Parabéns, viu? Ela me falou que eu fui muito bem na aula (PROF01, 2025).

Não era bem o que eu queria no começo, mas começa a abrir essa possibilidade. “Eu acho que posso ser professor” (PROF01, 2025).

Existem nesses excertos partes importantes, como uma professora confiar a ele a missão de dar uma aula em sua turma no Ensino Superior. A narrativa demonstra que esta confiança foi construída pelo próprio sujeito na sua dedicação e esforço no projeto de pesquisa de que fazia parte.

No Ensino Superior, a graduação não é apenas a primeira formação para uma profissão, é uma oportunidade de construir a carreira ainda sem assumir a função para a qual o indivíduo

se formará. Há muitos estudantes que, nessa situação, apenas passam pela graduação, outros, como o caso do entrevistado, se destacam.

No meio acadêmico, o estudante está em uma espécie de vitrine, ele será o novo profissional para um mercado de trabalho, um novo contribuidor para a sociedade. Todas as pessoas o observam, afinal, há expectativas sobre esse estudante. Mas a grande verdade subentendida nesse meio é que os mais dedicados e esforçados tornam-se pedras preciosas. Muitos passam e poucos marcam suas passagens.

Outra parte importante do depoimento é o nervosismo ao receber o convite. Nessa parte de sua trajetória, já possuía uma compreensão da responsabilidade de dar aula, de ser professor. Sabia que não era apenas falar conceitos e conteúdos, além disso, tratava-se de um público com que ele ainda não havia tido contato nessa posição, eram os seus pares, ele daria uma aula para aqueles que vivenciavam o mesmo contexto que o dele, estudar no Ensino Superior. Mesmo nervoso, não nega o convite.

A fama de ser exigente da professora também foi um contribuinte para aplicar mais esforço e dedicação ao seu estudo para a aula que ele iria ministrar. A exigência, muitas vezes, é interpretada como um coisa ruim, como se os professores desejassem o fracasso dos alunos.

Bons estudantes tornam-se, por consequência, bons profissionais. Esta é uma característica de nosso protagonista. Seu destaque na dedicação em estudar para realizar uma boa atividade lhe garante uma visibilidade perante os professores.

Nesses relatos, ele apresenta que as suas experiências na docência, por mínimas que tenham sido, fizeram acreditar que a docência seria uma profissão que ele conseguiria exercer bem. O reconhecimento de seu bom trabalho o fez criar a autoestima para vislumbrar algo que inicialmente não era nem uma opção.

Me formo em setembro de 1997. E continuei trabalhando lá pela faculdade de educação, nos projetos que tinham lá... certo dia, estava lá numa sala com um outro professor, que também era de psicologia de educação. Entra essa professora que me convidou para dar aula na turma dela e diz assim: “vai ter seleção para professor substituto de psicologia da educação”. Aí ela apontou para o colega e falou: “você vai fazer parte da banca”. Apontou para mim: “você vai fazer a seleção”. Isso devia ser final de outubro, começo de novembro. Ou seja, eu tinha meses de formado (PROF01, 2025).

Faço a seleção e sou aprovado. Então eu me formo em setembro de 1997 e em março de 1998 sou professor substituto na Faculdade de Educação da UFBA, ensinando Psicologia da Educação. As coisas deram muito certo. Aquela ideia de que quando tem que acontecer, acontece e acabou. A docência me escolheu! Então, quando eu falo assim, sabe, brincando, que a docência me escolheu, é isso. Essas coisas foram independentes da minha vontade, foram acontecendo. E eu não tive como fugir. Claro, eu batalhei um bocado, estudei, me dediquei..., mas eu também tive muita sorte. Então em março de 1998 eu começo a dar aula (PROF01, 2025).

Seu empenho com a educação o tornou notado por aqueles que compunham o grupo, de modo que a professora para a qual ele ministrou uma aula viu potencial nele e, mesmo tendo pouco tempo de formado na graduação, lhe convocou a ser membro do quadro de professores da universidade que acabara de se tornar egresso.

Assim como em sua participação no grupo religioso e participação de grupos de pesquisa na universidade como estudante, o docente era convidado a exercer funções de responsabilidade; a narrativa de sua trajetória até a docência nos permite inferir que seu comprometimento, responsabilidade, dedicação e estudos o fizeram ser percebido e reconhecido por outros.

Apesar de ter pouco tempo de experiência como formado na graduação, aceitou o desafio e, com um itinerário brilhante, assume a função de professor no Ensino Superior. A narrativa nos faz crer que ele atribui sorte ao fato de os acontecimentos terem sido sucessivos, principalmente a abertura para seleção de professores para exercício imediato.

Nesse momento, a narrativa é construída de modo a fazer perceber que a docência já havia se tornado um querer e uma certeza; ainda que não verbalizado, a sucessão de fatos confirma. O protagonista, já com uma postura estudantil consolidada, investe em formação continuada por meio da pós-graduação, assim como na permanência total na profissão ao participar de seleção para professor efetivo em outra universidade.

No final do ano eu faço a seleção para o mestrado de Educação lá na UFBA. Fui aprovado. Em 1999 eu começo como estudante do mestrado. Pouco tempo depois eu fico sabendo do concurso daqui da UEFS. Aí me inscrevi, estudei e tal. Fiz o concurso, fui aprovado em segundo lugar. Então eu me formo em 27 de setembro de 1997. Em 6 de setembro de 1999 eu assino minha posse como professor efetivo da UEFS (PROF01, 2025).

Então, comecei em 1998 como professor. Eu não tinha o conhecimento que tenho atualmente. O meu conhecimento era muito limitado de alguém que acabou de sair da graduação... que não ofereceu muito suporte para isso, muito conhecimento. Na verdade, a graduação, propriamente dita, não ofereceu nada (PROF01, 2025).

O que eu pude utilizar na minha atuação como professor, em termos de conteúdo, principalmente, eu aprendi sozinho. Eu não tive aula sobre isso. Eu tive que aprender por outros meios, basicamente lendo, estudando sozinho e nessas experiências lá na faculdade de educação, que não foi só a Bolsa de Iniciação Científica. Eu participei também de outros projetos. Então, era o que eu tinha para a sala de aula (PROF01, 2025).

Ao iniciar sua atuação no Ensino Superior, o colaborador narra que reconhecia os limites de sua formação inicial para o exercício da docência, especialmente no que se refere ao domínio dos conteúdos, ao planejamento das aulas e à condução dos processos de ensino e aprendizagem. A insuficiência formativa, longe de produzir afastamento da profissão, atua

como elemento mobilizador de busca por conhecimento, estudo autônomo e experimentação pedagógica.

Diferentemente do ingresso não planejado na docência, aqui a narrativa evidencia um movimento de permanência e investimento consciente no ensinar, sustentado por estratégias autodidatas e postura reflexiva diante da própria prática.

A experiência em espaços não formais, inicialmente vivida como alternativa à escolarização tradicional, não apenas reconfigura a relação do colaborador com o aprender, como também fornece os primeiros instrumentos pedagógicos que sustentam seu ingresso e consolidação na docência.

O que se inicia como participação voluntária e engajamento transforma-se gradualmente em repertório formativo aplicado ao contexto escolar. Esse movimento inaugura uma trajetória em que a docência se constitui antes como prática do que como projeto, preparando o terreno para a consolidação posterior de uma identidade docente marcada pelo autodidatismo, pela reflexividade e pela aprendizagem contínua.

A partir da narrativa e trajetória do PROF01, é possível inferir que o autodidatismo, a reflexividade e a aprendizagem contínua podem ter sido motivos para a escolha de cursar um mestrado. Mas, a partir do contexto de toda a trajetória do protagonista, é possível concluir que sua motivação tenha sido o desejo de se aprofundar nos estudos através da pesquisa e se “profissionalizar” para a atuação no Ensino Superior, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, que afirma que a preparação para o ensino no nível superior dar-se-á prioritariamente por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996).

No mestrado na faculdade de educação da UFBA, não tinha ninguém na área de psicologia da educação para me orientar, fui ser orientado por um sociólogo, o cara faltava muito... e aí me desestimulou, abandonei o mestrado lá e fiz a seleção para a Unicamp. Fui para a faculdade de Educação da Unicamp, para uma orientadora piagetiana. Fui ter aula lá na USP com um dos grandes piagetianos do Brasil, que é o professor Lino de Macedo. Ele foi da minha banca, inclusive. Então eu saio mais piagetiano ainda (PROF01, 2025).

O protagonista narra que sua primeira experiência com o curso de pós-graduação foi desanimadora; seu orientador era de outra área de estudo e não tinha frequência de encontros, tornando o processo de pesquisa solitário, de tal modo que o fez desistir do curso. Contudo, não da formação: tornou-se pós-graduando em outra instituição, a qual reforçou sua base teórica piagetiana até a sua entrada no doutorado, que ele discorre de maneira detalhada mais à frente na narrativa.

Com 27 anos de docência, descreve que ingressou na profissão docente sem preparo, que não fez um curso de licenciatura, para ser professor. Então o seu repertório era o de suas

experiências, principalmente as habilidades e técnicas aprendidas no grupo de jovens espírita. Deixa claro em seu depoimento que cresceu em conhecimento e métodos, demonstrando amadurecimento no exercer da função.

Sobre suas aulas, narra que sua maior dificuldade, inicialmente, estava nos conteúdos, ou seja, a transposição do conhecimento, não por falta de técnica, mas de repertório, pois, como aborda, a sua graduação não lhe ofereceu material teórico para atuar como professor de psicologia da educação.

Essa também foi uma crítica enquanto estudante da graduação, de que o currículo do curso não ofertava formação para área educacional, obrigando o protagonista a buscar outras rotas para obter esses conhecimentos, como os grupos de pesquisa e o autodidatismo, que, como relata, foram a base teórica de suas aulas no início de sua atuação.

Eu fui aprovado pra dar disciplina de seis horas semanais... quando dava uma hora e meia que eu olhava pro relógio, já eu tinha esgotado todo o planejamento, eu ainda não sabia dimensionar o planejamento certinho, e eu não tinha mesmo conhecimento suficiente pra sustentar, sabe, e aí eu tentava compensar de alguma forma, e de novo, essa coisa de trabalhar em grupo me ajudou muito, porque se eu entrasse naquela época somente com a ideia de aula expositiva, eu ia passar vergonha. Então o fato de eu já começar sabendo manejar atividades em grupo me salvou, porque eu não tinha verdadeiramente conteúdo pra sustentar uma disciplina de seis horas semanais. Então isso pra mim era a maior dificuldade (PROF01, 2025).

Hoje eu sou considerado um professor exigente, mas não foi sempre assim. Eu era o tipo de professor que, se eu propusesse uma atividade e a turma reclamasse, eu deixava. Às vezes eu quase pedia desculpa por estar pedindo aquilo. Isso também foi algo que fui mudando. Então, basicamente isso. Aí eu fui aprendendo. O tempo foi passando, eu ia estudando, ia incorporando esses conhecimentos, ia melhorando. Então, essa parte do conteúdo, pouco a pouco, foi sendo resolvida (PROF01, 2025).

A trajetória de PROF01 na docência é marcada por uma falta de preparo inicial, relacionada a conteúdos, mas também, em contrapartida, por estudos autodirigidos, uso de dinâmicas de grupos e transformação da própria prática; conforme fosse obtendo novos conhecimentos, ia incorporando-os em suas aulas.

Nesse contexto, o autodidatismo emerge como estratégia central de formação docente. O professor passa a recorrer sistematicamente a leituras, estudos independentes e referências teóricas externas ao currículo de sua graduação, utilizando esses conhecimentos como suporte para sustentar suas aulas e qualificar sua atuação. A docência universitária, assim, vai sendo aprendida no próprio exercício, em um movimento contínuo de tentativa, avaliação e ajuste.

Conforme a narrativa apresenta, sua prática também foi marcada inicialmente por falta de autoridade docente e limites relacionais. Demonstra reconhecer como os estudantes atualmente o representam (professor exigente), fazendo um paradoxo com o seu início.

Além de autonomamente se mobilizar para aprender coisas novas, mudar sua postura e melhorar sua prática, narra um episódio de aprendizagem sobre prática docente a partir da relação com outros professores.

Tinha uma professora, a LR, que dava a disciplina de avaliação. E ela tirava o couro dos alunos... teve uma vez que eu peguei a disciplina no mesmo semestre que ela e os alunos ficavam enlouquecidos, e às vezes iam para o embate, brigavam, reclamavam, falavam nos corredores..., mas todo semestre ela era homenageada. E eu achava aquilo estranhíssimo, sabe? “Como pode?” E aí eu comecei a entender... eu tinha a ideia de que os alunos queriam mesmo esse professor “*Brother*”, “gente boa”... na verdade, os alunos queriam o professor que era exigente com eles. Ela era exigente, mas dava o suporte. Ela dava a possibilidade de o aluno aprender. E eu aprendi com isso. Eu conto esse episódio porque é uma outra mudança de chave na minha cabeça: os alunos lembram daqueles professores muito fuleiros e os que realmente fizeram eles aprender. Aí meu patamar subiu. Daí nasce essa ideia de que eu sou exigente. Mas isso me fez essa coisa de que eu digo sempre também, em todo começo do semestre: “é a maneira que eu tenho de demonstrar respeito por vocês é exigir o melhor de vocês. A gente não espera nada de quem a gente não tem respeito. A minha maneira de demonstrar isso é exigir o melhor de vocês”. O melhor da turma, é isso que eu quero, que o pessoal dê o melhor. Aí os tempos mudam! Quando eu saí para o doutorado em 2010 (PROF01, 2025).

A partir deste excerto, é possível acompanhar outro processo de transformação da prática docente do PROF01, em comparação com as categorias anteriores; a narrativa demonstra que, durante sua trajetória como professor, ele foi se permitindo aprender e mudar, não se engessando em uma postura, mas transformando todas as suas experiências em mudanças na prática docente. Desde o início de sua inserção de Ensino Superior como professor, acompanhamos uma disposição do docente em exercer a sua função de maneira comprometida, responsável e intencional.

O episódio narrado evidencia um movimento no qual o docente questiona crenças pedagógicas previamente assumidas, especialmente aquelas relacionadas às expectativas dos estudantes quanto à postura dos professores. Como ele mesmo interpreta, sua relação com a colega LR constitui mais uma transição de práticas, importante em seu fazer docente; ele faz uma análise das expectativas dos estudantes em relação aos professores e da postura que o docente deve ter mediante suas exigências e cobranças.

Na narrativa, a relação com a professora LR constitui um marco de transição em seu fazer docente, na medida em que o PROF01 passa a confrontar a aparente contradição entre a exigência rigorosa, os conflitos gerados em sala de aula e o reconhecimento simbólico expresso pelas homenagens recorrentes dos estudantes. Esse contraste o leva a reavaliar o sentido da exigência pedagógica, deslocando-a de uma prática interpretada inicialmente como negativa para uma ação compreendida como condição para a aprendizagem.

Cunha (2011) apresenta as expectativas dos estudantes que valorizam os professores exigentes, pois são aqueles que cobram participação nas aulas e que esperam deles melhores resultados, que sejam estudantes melhores.

Nesse processo, o docente passa a compreender que o foco da exigência não está na cobrança em si, mas na mediação e no suporte oferecidos aos graduandos, o que permite ressignificar a exigência como parte constitutiva do trabalho docente. A experiência observada é então incorporada à sua própria prática, sendo reinterpretada como uma forma de demonstrar respeito pelos aprendizes e de sustentar expectativas elevadas em relação ao seu desenvolvimento formativo.

Ainda narrando seus primeiros anos na docência universitária, conta que, como na graduação começara a estudar por conta própria Piaget, ele começa a assumir também uma identidade epistemológica piagetiana, e suas aulas eram sobremaneira sobre Piaget. Mas, como a narrativa até aqui já apresentou que o protagonista tinha um perfil de reflexão sobre a própria prática que se revela em sua predisposição à mudança, não deixou de reavaliar suas teorias, principalmente com a sua experiência no doutorado, conforme narra:

Então em 2010 eu vou lá para a Espanha [...] fui vendo que não era bem isso não, que o mundo estava caminhando para um outro lado, sabe? e aí pronto... o piagetiano que tinha dentro de mim morreu. E aí quando eu volto, as coisas mudam. Eu vou mudando as coisas. Então, quando eu volto para cá em 2015, já tenho uma outra configuração de disciplina e eu já entendo mais sobre várias outras coisas, sobre motivação, autorregulação, que era uma coisa que eu não manejava e vi que lá fora era muito forte. Aí o povo aqui fica me cobrando porque eu não ensino Piaget. Já fui cobrado por isso. Mas eu tenho clareza (PROF01, 2025).

Então eu volto com esses conceitos bem firmes na minha cabeça, e aí eu começo a tentar moldar não só o conteúdo, mas a forma também, visando isso, a autorregulação, que era muito forte lá. Aí eu introduzo o tema da motivação na disciplina... começo a tentar trabalhar com essas coisas que no começo era difícil achar texto sobre isso. Era muito difícil achar literatura que os alunos pudessem ler. Agora a gente já tem mais coisas, tenho bem mais material que eu posso utilizar, mas lá em 2015, 2016, não estava tão fácil assim (PROF01, 2025).

A partir dos relatos, ao contar sua trajetória docente, a narrativa deixa evidente que o professor aprendeu sobre docência conforme ia exercendo a função; os seus processos foram marcados por autodidatismo, autorreflexão e mudança intencional na prática docente.

Conta que, conforme ia aprendendo coisas novas em seus estudos, ia também aplicando-as em suas aulas. Lembremos que, como narrou sua experiência na graduação enquanto estudante, iniciou estudos sobre Piaget, que se consolidaram no curso de mestrado; suas aulas repercutiam, por consequência, o excesso de ensino sobre a teoria de piagetiana até sua experiência com o doutorado fora do país.

Ao afirmar que “o piagetiano que tinha dentro de mim morreu”, o entrevistado não está apenas se referindo à substituição de um referencial teórico por outro, mas à desestabilização de uma matriz explicativa que até então organizava sua prática pedagógica, sua forma de ensinar e sua compreensão sobre aprendizagem. Trata-se de uma mudança de chave que incide tanto no conteúdo quanto na forma da docência.

Com uma década de experiência na sala de aula como professor, a narrativa do entrevistado nos permite interpretar que a experiência no exterior aparece como um ponto de inflexão ao confrontar o colaborador com outros modos de pensar a educação, evidenciando que “o mundo estava caminhando para um outro lado”.

Essa percepção revela um movimento de tensionamento entre tradição e contemporaneidade, no qual referenciais antes centrais deixam de responder, sozinhos, às demandas emergentes da formação docente. A morte simbólica do “piagetiano” não implica negação do valor histórico do autor, mas indica o reconhecimento de seus limites para sustentar, de maneira exclusiva, a prática pedagógica naquele contexto.

Ao finalizar o doutorado e voltar a dar aulas, o colaborador não apenas incorpora novos conceitos, como motivação e autorregulação da aprendizagem, como passa a reorganizar intencionalmente sua disciplina, assumindo uma postura ativa diante do ensino para a aprendizagem.

O relato evidencia que a mudança não se restringe ao que é ensinado, mas se estende ao modo de ensinar, apontando para uma docência cada vez mais consciente da necessidade de alinhar forma e conteúdo. A introdução desses novos temas sinaliza um deslocamento do foco exclusivo nos processos cognitivos para uma compreensão mais ampla da aprendizagem, que inclui aspectos motivacionais e autorregulatórios.

Esse movimento, contudo, não ocorre sem tensões institucionais. As cobranças para que continue ensinando Piaget revelam a força das expectativas curriculares e das tradições acadêmicas que atravessam a docência universitária. Ao afirmar: “mas eu tenho clareza”, o colaborador demarca uma posição profissional sustentada por convicção teórica e responsabilidade formativa, indicando que suas escolhas pedagógicas são orientadas por critérios construídos ao longo da trajetória, e não apenas por demandas externas.

A dificuldade inicial em encontrar literatura acessível sobre motivação e autorregulação explicita que a mudança teórica antecede, em certa medida, as condições materiais para sua implementação. Ainda assim, o colaborador mantém os novos conteúdos na disciplina, evidenciando uma prática docente intencional, que se sustenta mesmo diante das limitações do contexto. Com o tempo, a ampliação do repertório de textos e materiais didáticos consolida essa

virada, fortalecendo a docência como espaço de atualização contínua e de compromisso com conhecimentos mais contemporâneos.

Assim, os excertos revelam um professor que se consolida na docência universitária ao assumir mudanças, revisando referenciais, enfrentando resistências e reorganizando sua prática a partir de aprendizagens construídas em diferentes contextos formativos. Essa transformação reforça a compreensão da docência como um processo dinâmico, atravessado por rupturas, reelaborações e escolhas pedagógicas bem fundamentadas.

Nesse movimento, sua prática e componentes ganham outro formato, como já relatado pelo docente. Em seus estudos, ele procurava pôr em prática e oferecer aos seus estudantes (futuros professores) a qualidade dos conhecimentos a que tem acesso e os saberes que constrói, comprometendo-se com uma formação de professores eficaz à aprendizagem.

Então, uma coisa que é importante para entender o que eu faço é o que eu estudo. Eu acho que todo mundo tem a obrigação de ser bom professor ou boa professora, mas eu acho que tenho mais obrigação do que os outros. E por quê? Porque eu estudo sobre aprendizagem. Desde sempre, o meu interesse foi sobre aprendizagem. No meu caso, estudo sobre aquilo que eu quero que os estudantes façam... quero que eles ajudem os outros a aprender. Então, isso para mim também traz uma certa facilidade, porque aquilo que eu vou aprendendo, vou tentando colocar em ação ao longo da trajetória (PROF01, 2025).

Paralelamente, a experiência cotidiana em sala de aula torna-se também um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. O colaborador passa a reconhecer erros, limites e inadequações em suas práticas iniciais, reformulando gradualmente sua postura docente.

4.2.4.1 Mudando de concepção e reformulando sua postura docente

No excerto anterior, ao afirmar que “uma coisa importante para entender o que eu faço é o que eu estudo”, o entrevistado estabelece uma relação indissociável entre formação, prática e responsabilidade profissional, indicando que sua docência não é orientada apenas por prescrições curriculares ou tradições institucionais, mas pelo estudo constante.

Ao afirmar que “todo mundo tem a obrigação de ser bom professor”, mas que ele próprio se percebe com “mais obrigação do que os outros”, o colaborador constrói uma ética docente autoatribuída, ancorada no fato de estudar justamente aquilo que espera que seus estudantes façam no futuro. Esse depoimento não expressa superioridade, mas um aumento do nível de responsabilidade: estudar aprendizagem implica assumir o dever de traduzir esse conhecimento em práticas pedagógicas coerentes e efetivas. Nesse sentido, a docência deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a ser vivida como compromisso ético e formativo que atravessa toda a sua trajetória: a aprendizagem.

A narrativa também revela um movimento de coerência interna da prática, uma vez que o colaborador busca alinhar seu objeto de estudo acadêmico às ações pedagógicas que desenvolve. Ao estudar aprendizagem para formar estudantes que, por sua vez, irão ensinar outros a aprender, ele constrói uma docência orientada pela intencionalidade, na qual o conhecimento produzido não permanece no plano teórico, mas é constantemente testado, ajustado e incorporado à prática ao longo da trajetória, culminando na construção de uma identidade docente marcada pela responsabilidade com a aprendizagem.

Quando afirma que aquilo que aprende “vai tentando colocar em ação”, o entrevistado evidencia uma postura reflexiva e experimental diante do ensino. A prática pedagógica aparece como um campo de aplicação dos conhecimentos estudados, reforçando a ideia de que ensinar é também uma forma de aprender. Essa articulação contínua entre estudo e ação contribui para a consolidação de uma docência autoral, sustentada pela busca permanente de coerência entre o que se sabe, o que se ensina e o que se espera que os estudantes realizem em suas práticas futuras.

Assim, toda narrativa até aqui explorada revela um professor que se constitui profissionalmente a partir de uma docência orientada pelo estudo sistemático da aprendizagem e pela responsabilidade de transformar esse conhecimento em experiências formativas significativas para os estudantes.

A consolidação na docência universitária, portanto, se dá pela articulação entre estudo, prática e reflexão, configurando uma docência na qual o professor assume o compromisso de aprender continuamente para ensinar melhor. Esse movimento inaugura uma nova fase da trajetória, em que ensinar deixa de ser apenas uma atividade exercida e passa a ser um campo permanente de investigação, aprimoramento e responsabilidade formativa.

4.2.5 Reconfigurando a prática docente diante de demandas emergentes

Esta categoria analítica aborda o modo como o colaborador, já consolidado na docência universitária, passa a reconfigurar sua prática pedagógica em resposta a demandas emergentes do contexto educacional contemporâneo. Diferentemente dos momentos anteriores da trajetória, em que o foco esteve na constituição e consolidação da identidade docente, aqui a narrativa evidencia um professor que se vê interpelado por transformações externas de cunho institucional, social e formativo que exigem revisão contínua de práticas, concepções e estratégias de ensino.

E aí a outra guinada foi a Pandemia. No primeiro ano, 2020, eu li desesperadamente e isso resultou num artigo de revisão bibliográfica de avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem. Então eu fui aprofundando e essa história de avaliar

para aprender pra mim se encaixou feito uma luva, porque eu sempre gostei de aprendizagem (PROF01, 2025).

Mas os professores não procuram saber, eles acham que não precisam saber sobre aprendizagem. Ninguém quer saber sobre aprendizagem, mas se disser que tem curso sobre avaliação, todo mundo quer. Pra mim ficou legal, entendeu? Porque aí eu vou falar de avaliação, mas eu estou falando também de um processo de aprendizagem (PROF01, 2025).

O excerto evidencia a Pandemia do Covid-19 como uma guinada formativa, funcionando como um evento disruptivo que intensifica movimentos de mudança já em curso na trajetória docente do colaborador. Diferentemente de transformações graduais observadas em momentos anteriores, a pandemia aparece como um marco temporal explícito, que exige respostas rápidas e reposicionamentos pedagógicos imediatos.

A leitura “desesperada” no primeiro ano de 2020 revela não apenas uma reação ao contexto emergencial, mas uma postura ativa de busca por fundamentação teórica diante da instabilidade do ensino naquele momento em que o mundo vivenciou uma grave infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevada transmissibilidade, que forçou educadores de todo o mundo a buscarem soluções rápidas e criativas para o ensino emergencial.

Nesse cenário, a produção de um artigo de revisão sobre avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem sinaliza a conversão da crise em oportunidade investigativa e formativa. O colaborador não se limita a adaptar práticas de modo improvisado, mas aprofunda-se teoricamente, reorganizando sua compreensão sobre avaliação e aprendizagem. A expressão “avaliar para aprender” aparece como uma síntese conceitual que se articula diretamente com um interesse antigo pela aprendizagem, agora potencializado pelas exigências do contexto pandêmico.

O excerto também revela uma leitura crítica do campo educacional, ao apontar o descompasso entre o interesse dos professores por avaliação e o relativo desinteresse pela aprendizagem enquanto objeto de estudo. Essa percepção orienta uma estratégia pedagógica intencional: ao abordar a avaliação (tema que mobiliza maior adesão), o colaborador introduz, de forma articulada, discussões sobre processos de aprendizagem. Trata-se de um movimento estratégico de mediação, no qual a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a funcionar como porta de entrada para a reflexão pedagógica sobre aprender.

Essa escolha evidencia uma reconfiguração da prática docente que combina sensibilidade ao contexto institucional com coerência teórica. Ao falar de avaliação enquanto fala de aprendizagem, o colaborador ajusta sua prática às demandas emergentes sem abrir mão de seus princípios formativos. Assim, a pandemia não apenas acelera mudanças, mas contribui

para a consolidação de uma docência intencional, que articula teoria, prática e contexto, reafirmando a aprendizagem como eixo central da ação pedagógica.

Naquela época, o DEDU e o DCHF foram os únicos dois departamentos que não ofereceram disciplinas obrigatórias. E eu estava estudando, oferecendo um curso sobre aquilo (*feedback* mediante uso de rubrica) para os professores e eu queria saber se aquilo funcionava. Podíamos oferecer atividades extracurriculares. Eu montei um curso, e lembro que montei no *Padlet*... tentando usar aqueles recursos que tinha. Aquele foi o meu laboratório. Eu faço um experimento, que é aquele curso que eu dei... introduzo o *moodle*, a avaliação por pares e rubrica (PROF01, 2025).

Então as coisas, à medida que vão acontecendo, eu vou mudando, tentando me adaptar e melhorar também. E isso é uma coisa que eu tenho de estar sempre buscando inserir algo novo, que possa melhorar, que eu estudo e tento aplicar (PROF01, 2025).

O excerto evidencia a Pandemia como um contexto que não apenas interrompe rotinas institucionais, mas desorganiza formatos tradicionais de ensino, abrindo espaço para iniciativas experimentais. Ao mencionar que determinados departamentos não ofereceram disciplinas obrigatórias, o colaborador situa sua ação em um cenário de vazio formativo institucional, no qual a continuidade do processo educativo passa a depender de iniciativas alternativas.

Nesse contexto, a criação de um curso extracurricular sobre *feedback*, rubricas e avaliação por pares revela uma postura docente marcada pela iniciativa e pela investigação da própria prática. O colaborador não se limita a transpor conteúdo para um formato remoto, mas constrói intencionalmente um espaço formativo com o objetivo explícito de “saber se aquilo funcionava”. A prática docente assume, assim, um caráter experimental, no qual ensinar e pesquisar se aproximam, transformando a ação pedagógica em objeto de análise.

A referência ao uso de ferramentas como *Padlet*, plataforma digital de aprendizagem, rubricas e avaliação por pares indica uma apropriação estratégica de recursos disponíveis, orientada menos pela tecnologia em si e mais pelas possibilidades pedagógicas que ela oferece. O curso é descrito como um “laboratório”, termo que reforça a compreensão da docência como campo de experimentação, no qual estratégias são testadas, avaliadas e ajustadas a partir de seus efeitos.

Ao afirmar que “as coisas, à medida que vão acontecendo, eu vou mudando”, o colaborador explicita uma concepção de docência não cristalizada, mas aberta à adaptação contínua. A reconfiguração da prática não aparece como resposta pontual à Pandemia, mas como um modo de agir consolidado, sustentado pelo estudo e pela tentativa de incorporar elementos novos que possam qualificar o ensino. Nesse sentido, as demandas emergentes não produzem paralisia, mas ativam um movimento de aprendizagem permanente, no qual estudar, aplicar e revisar constituem dimensões inseparáveis da sua prática docente.

O excerto, portanto, revela um professor que responde às incertezas do contexto não apenas com adaptação técnica, mas com uma postura reflexiva e investigativa, reafirmando a docência como um processo em construção, orientado pela busca contínua de melhoria e pela responsabilidade com a aprendizagem.

A intencionalidade da prática docente também se manifesta na forma como o professor organiza e apresenta a disciplina desde o primeiro encontro com a turma. **Na observação realizada na aula inaugural do semestre, foi possível perceber que a exposição do plano de ensino não se limita a um procedimento burocrático, mas constitui um momento de explicitação de princípios formativos.**

Foi observado que, no início de cada semestre, o professor solicita aos estudantes o preenchimento de uma escala de autoeficácia acadêmica e de um inventário de processos de autorregulação da aprendizagem. Os mesmos instrumentos são reaplicados ao final do componente, permitindo comparação entre os dois momentos, ferramenta usada por ele para analisar os efeitos de suas aulas e atuação.

Essa prática indica que o docente não apenas organiza sua disciplina em torno da autorregulação como princípio teórico, mas também busca acompanhar indícios de possíveis mudanças nas percepções e estratégias dos estudantes ao longo do semestre. A aplicação desses instrumentos sugere uma compreensão da docência como prática reflexiva, na qual o professor se coloca em posição de monitoramento contínuo do próprio trabalho.

Ao incorporar procedimentos de mensuração ao seu componente, o professor transforma a sala de aula em espaço de observação e análise, reforçando a centralidade da autorregulação como eixo estruturante de sua atuação pedagógica.

Logo no início, o professor faz referência à sua reputação de docente exigente e afirma: “Me importa mais que vocês aprendam do que gostem”. Tal enunciado sintetiza uma concepção já identificada em sua narrativa, a associação da exigência como compromisso com a aprendizagem. Não se trata de uma postura autoritária, mas de uma exigência justificada pedagogicamente.

Durante a apresentação da disciplina, o professor contextualiza a redução da carga horária do componente (de 75h para 60h) e explicita as decisões tomadas diante dessa mudança. Nesse sentido, a reorganização da disciplina diante da redução da carga horária não aparece como perda, mas como reconfiguração estratégica, evidenciando um movimento contínuo de adaptação orientado pela manutenção da qualidade formativa.

O docente relata ter optado por manter a disciplina no mesmo semestre do estágio nos anos iniciais, mesmo que isso implicasse reorganizar e “enxugar” os conteúdos. A escolha

revela uma preocupação com a articulação entre teoria e prática, uma vez que, segundo o próprio docente, os estudantes frequentemente levam para a sala relatos das experiências vividas no estágio, permitindo que temas como leitura, escrita, cálculo, dificuldades de aprendizagem e autorregulação sejam discutidos à luz de situações concretas.

Foi possível observar a postura do professor de alcançar todos os estudantes, auxiliando-os a manter-se na disciplina, a não evasão. Para aqueles que faltaram à primeira semana de aula, momento em que ele apresenta o plano de curso da disciplina, ele disponibiliza um momento de sua aula para individualmente explicar a esse aluno todas as instruções que foram dadas aos demais no início do semestre.

Essa organização curricular evidencia uma prática docente construída de forma reflexiva e estratégica. A disciplina encontra-se estruturada em cinco módulos, distribuídos ao longo do semestre, com objetivos, conteúdos e processos avaliativos claramente definidos e disponibilizados em plataforma digital para acesso permanente dos estudantes. Tal transparência indica não apenas planejamento, mas também a consolidação de uma postura pedagógica que compreende a avaliação como processo contínuo e formativo.

A observação do cenário empírico, portanto, confirma e potencializa a narrativa do colaborador, evidenciando que sua concepção de docência, que é centrada na aprendizagem, na articulação com a prática e na responsabilidade formativa, se materializa concretamente na organização e condução do seu componente curricular.

Nesse processo constante de transformação, reflexão e intencionalidade na prática voltada para a aprendizagem, o docente reconhece o seu papel como o de um ser para formar; antes de exigir dos estudantes o cumprimento das próprias exigências, ele se constitui como um eterno estudante de sua prática e função, conforme o mesmo relata:

O meu papel é esse, me melhorar, aprender, para passar isso, colocar à disposição dos alunos e das alunas. E aí, na pandemia eu dou essa guinada, principalmente, no processo avaliativo. A avaliação muda radicalmente da pandemia para cá (PROF01, 2025).

Nessa fase da narrativa, o colaborador explicita de forma direta a sua compreensão sobre seu papel docente, que está ancorado na ideia de aperfeiçoamento contínuo. Ao afirmar que seu papel é “se melhorar, aprender, para passar isso”, o entrevistado define a docência como um movimento circular, no qual aprender e ensinar não são etapas separadas, mas dimensões interdependentes de um mesmo processo. A formação do professor não se encerra em títulos ou experiências acumuladas, mas se atualiza permanentemente na medida em que novos aprendizados são incorporados e colocados à disposição dos estudantes.

Nesse sentido, a Pandemia aparece como um marco de intensificação desse movimento, produzindo uma guinada específica no campo avaliativo. Diferentemente de mudanças graduais observadas em outros momentos da trajetória, o colaborador reconhece que, a partir desse contexto, “a avaliação muda radicalmente”. Essa radicalidade não se refere apenas à adoção de novos instrumentos ou formatos, mas à reorientação do sentido da avaliação.

O excerto revela, portanto, que a reconfiguração da prática docente diante de demandas emergentes não ocorre de forma reativa ou circunstancial, mas está sustentada por uma concepção de docência como responsabilidade formativa ampliada. Melhorar-se para ensinar melhor implica reconhecer que ensinar exige atualização constante, abertura à mudança e disposição para revisar práticas consolidadas. Assim, a avaliação deixa de ocupar um lugar periférico ou meramente burocrático e passa a se constituir como eixo estruturante da prática pedagógica contemporânea do colaborador.

4.2.5.1 A prática observada: o olhar da pesquisadora sobre o campo empírico

Nessa subseção, nos dedicaremos à apresentação dos pontos observados no campo empírico, não desapegando da narrativa, mas evidenciando os memorandos construídos analiticamente.

Com as mobilizações provocadas pela Pandemia e seus estudos da época, o docente passa a utilizar e introduzir novos instrumentos em sua prática, como o uso de um ambiente virtual de aprendizagem no qual são articuladas outras ferramentas mobilizadoras, como a prática recordativa, uso de rubricas, avaliação por pares e *feedback* por áudio em complementação às correções tradicionais nos trabalhos.

Entre as estratégias incorporadas à disciplina, está a adoção das chamadas práticas recordativas, implementadas a partir da sexta semana de aula, segundo o docente. A utilização desse recurso decorre de leituras realizadas de forma autodidata, nas quais identificou evidências sobre o potencial das atividades de recuperação espaçada para a consolidação da aprendizagem.

A prática recordativa consiste em questões de múltipla escolha sobre conteúdos já trabalhados, tanto do módulo em curso quanto de temas anteriormente estudados, funcionando como mecanismo de retomada e monitoramento para o próprio estudante. Embora componha a nota final com pontuação reduzida, o docente enfatiza que seu propósito central não é classificatório, mas formativo, oferecendo aos estudantes oportunidade de verificar o próprio nível de compreensão.

Tal estratégia evidencia a articulação entre estudo teórico e experimentação pedagógica, aspecto recorrente na trajetória do professor. A incorporação de práticas fundamentadas em literatura científica sugere um movimento contínuo de atualização e aplicação de conhecimentos, reforçando sua concepção de docência como estudo constante, prática reflexiva e em permanente aperfeiçoamento.

Outro elemento observado foi a disponibilização prévia de todos os materiais utilizados nas aulas: textos, vídeos e orientações na plataforma digital do componente. Essa organização antecipa conteúdos e possibilita que os estudantes planejem suas leituras, favorecendo, ao menos em termos estruturais, a gestão autônoma do tempo de estudo. Ainda que apresentada como instrumento formativo, a vinculação à pontuação sugere uma articulação entre motivação extrínseca e autorregulação, que são temas transversais da disciplina e, principalmente, da sua prática.

Quando trabalha os *feedbacks*, explica que se trata de um processo dialógico e que, para cumprir sua eficácia, o receptor precisa, a partir do *feedback* recebido, saber o que fazer para melhorar. O professor dedica um dia de aula todo para orientação e prática com o uso das ferramentas, ajudando os estudantes a interpretá-las e aplicá-las.

Na observação do componente, a avaliação se revelou não como um lugar periférico na disciplina, mas como estruturante do próprio modo de organização do ensino. Diferentemente de uma lógica centrada na atribuição de notas, o professor institui uma primeira avaliação sem peso quantitativo, com a finalidade explícita de “treinar” os estudantes para os próximos processos avaliativos. Tal movimento evidencia uma concepção de avaliação como prática formativa e pedagógica intencionada direccionalmente ao processo de aprendizagem e não meramente classificatório.

No primeiro momento da aula inaugural, o docente dedica tempo à explicitação dos critérios, ao uso da rubrica e à construção de *feedbacks*, introduzindo os estudantes à lógica avaliativa que sustenta todo o componente e que será usada em todo o semestre.

Nas primeiras semanas do semestre, o professor investe significativamente na discussão sobre erro e *feedback*, buscando desconstruir a associação entre erro e fracasso. Ao apresentar referenciais teóricos que atribuem ao erro caráter construtivo, procura deslocar sua compreensão para elemento integrante da aprendizagem.

A avaliação, portanto, não aparece como etapa posterior ao ensino, mas como parte constitutiva do próprio processo de aprendizagem. Ao oferecer orientações detalhadas e disponibilizar permanentemente as explicações na plataforma digital, o professor busca tornar o processo mais previsível e transparente.

Quando o professor explica seu método de avaliação, usa uma frase que sustenta a sua prática: “avaliar não é dar opinião, é critério”. Também explicita uma concepção epistemológica da avaliação, ancorada na objetivação de parâmetros e na redução da arbitrariedade.

A disciplina é estruturada baseada em temas transversais: conceitos, critérios, erros, *feedback* e autorregulação. Esses temas operam como eixos organizadores da prática pedagógica. Essa recorrência sugere uma tentativa de consolidar uma cultura avaliativa ancorada na aprendizagem em que o erro é incorporado como parte do percurso formativo e os trabalhos permanecem passíveis de reelaboração, dando a possibilidade de, a partir dos erros e do *feedback*, reconstruir os trabalhos com maior qualidade.

A observação indica que a avaliação é compreendida como dispositivo estruturante da aprendizagem e como ferramenta privilegiada de promoção da autorregulação, evidenciando um deslocamento consistente da lógica classificatória para uma lógica formativa.

Seu posicionamento em relação à avaliação reforça a tentativa de consolidar uma cultura avaliativa fundamentada em referenciais explícitos. Assim, ele explica que a sua função está atribuída a três dimensões: a aprendizagem, o ensino e o currículo, dialogando com sua defesa da avaliação formativa e da autorregulação como eixos estruturantes da disciplina.

Em um dos momentos observados, após a realização da avaliação por pares e o recebimento do retorno avaliativo do professor, alguns estudantes demonstraram frustração em relação às notas recebidas. Por terem acesso aos trabalhos dos colegas, e principalmente avaliá-los, emergiram comparações e manifestações do sentimento de injustiça, evidenciando que, apesar da ênfase contínua nos critérios e na dimensão formativa da avaliação, a nota permanece como elemento central de referência para boa parte da turma.

Essa reação indica a persistência de uma cultura avaliativa fortemente ancorada na lógica classificatória e comparativa, internalizada ao longo da trajetória escolar anterior dos estudantes. Ainda que o componente esteja estruturado sob a perspectiva da avaliação formativa com rubricas explícitas, possibilidade de reelaboração e *feedback* detalhado, o significado atribuído à nota não é automaticamente deslocado.

Diante da situação, o professor mediu o episódio retomando a distinção entre julgamento e critério, reforçando que o foco da avaliação deve incidir sobre o processo de aprendizagem e não sobre a comparação entre desempenhos. Essa intervenção revela que a construção de uma cultura avaliativa formativa exige mediação constante, não se configurando como mudança espontânea decorrente da reorganização estrutural do componente.

O episódio evidencia, portanto, que a reconfiguração da prática docente enfrenta resistências simbólicas oriundas de modelos avaliativos anteriores. A tensão entre intenção formativa e expectativa classificatória mostra que a autorregulação da aprendizagem não se consolida apenas pela clareza dos instrumentos, mas demanda tempo, experiência e reconstrução de significados sobre o próprio ato de avaliar.

Outro elemento relevante observado foi a adoção de uma estratégia de “dicas” sobre como experienciar a disciplina dadas por ex-alunos do componente, ou seja, em vez de apenas explicitar suas expectativas, o professor solicita que estudantes de semestres anteriores escrevam cartas com conselhos aos novos cursantes na disciplina.

A leitura das cartas produzidas por estudantes de semestres anteriores apresenta recorrência de recomendações relacionadas ao comprometimento com a leitura, à participação ativa nas aulas, à organização do tempo e à evitação da procrastinação. Também aparecem alertas quanto ao uso do celular e à necessidade de realização antecipada das tarefas acadêmicas.

Na observação, ficou notório o uso excessivo do celular na sala de aula, principalmente durante a exposição do conteúdo. Muitos dos estudantes utilizam o aparelho para a leitura dos textos (argumento dos próprios estudantes). Ao atentar para esse movimento, foi possível perceber que o uso não se restringia à programação da aula, pois o aparelho funcionava como um grande distrator. Houve aulas em que havia quinze estudantes na sala, e dez estavam utilizando o celular enquanto o professor ministrava a aula.

O uso das cartas cria um ambiente em que os critérios e as posturas esperadas são apresentados como experiência compartilhada e não apenas imposição hierárquica. Ao ler essas cartas em sala, desloca-se parcialmente a autoridade discursiva, permitindo que a dinâmica do componente seja apresentada por vozes estudantis.

Esse posicionamento reforça a ideia de uma docência que se redefine continuamente a partir das exigências do contexto, sem perder de vista seu compromisso central com a aprendizagem dos estudantes. Ao responder sobre suas expectativas em relação aos alunos, a narrativa fortalece sua identidade e prática, que foram construídas gradualmente a partir de suas experiências dentro e fora do espaço escolar, na relação com seus colegas e, principalmente, na sua própria capacidade de se autoavaliar.

Então, o que é que eu espero? Qual é o objetivo que eu tenho? Dar aos alunos um conhecimento o mais atual possível e, de uns tempos para cá, o mais fundamentado nas pesquisas possível. Então, eu procuro sempre recorrer à literatura científica, o que não era uma preocupação que eu tinha antes, mas agora eu tenho muito essa

preocupação de ver o que é que a ciência valida, ainda que seja sempre momentâneo, porque o conhecimento científico, ele é sempre provisório, mas o que é que a ciência atual valida em termos de conhecimento? É o que eu procuro oferecer para os estudantes e que seja significativo para eles levarem para a prática pedagógica (PROF01, 2025).

O que é que eu espero deles? É que se envolvam e que aprendam, sabendo que nem todo mundo vai ter o mesmo grau de motivação, envolvimento e de aprendizagem. Aceitar que tem gente que não vai... tem gente que está passando por momentos, cada um passando pelo seu momento e aceitar que a gente vai ter perdas. Alguns não vão aprender, embora até possam ser aprovados, mas não vão aprender. Mas o que eu tento fazer é dar consciência da responsabilidade que é ser professor. Apesar também de reconhecer a pouca valorização que tem. Então não é proporcional a responsabilidade que a gente tem ao que a sociedade recompensa. Mas é preciso que entendam que tem um jeito melhor de fazer as coisas, tem jeitos que funcionam mais do que outros e que é importante que a gente entenda esse jeito que funciona melhor (PROF01, 2025).

Eu espero que o estudante se envolva, que ele esteja ali na sala de aula. Enfim, eu acho que todos os professores ou quase todos esperam de um estudante, que ele leia os textos, que discutam, frequentem a aula... agora mais recentemente, com essa coisa do celular, é que não fique desviando a atenção. Então, basicamente, que os estudantes abracem a ideia da disciplina, que é se envolver para aprender. Eu procuro fazer com que a disciplina seja significativa e tento mostrar a importância que tem cada um dos temas que eu trabalho (PROF01, 2025).

Mas é isso, é o momento de cada um. Tem gente que está no curso de pedagogia, mas gostaria de estar em outro curso. É muito difícil você convencer essas pessoas a ter uma dedicação. Então tem gente que se dedica muito, isso vai ser em qualquer lugar, momento e curso. Tem gente que se dedica muito, que abraça a ideia, e tem gente que vai fazer o suficiente para ser aprovado. Mas o que eu quero do estudante é isso, que não tenha medo de participar. Então, algo que eu digo sempre todo começo do semestre: “aqui é o lugar de errar, aqui é o lugar que ninguém é obrigado a saber das coisas, pelo contrário, vocês estão aqui para aprender”. Então, eu tento deixar os estudantes à vontade para participar. Jamais critico qualquer intervenção, por mais estapafúrdia que seja, às vezes a gente pega uma turma que tem um povo meio alopado... com ideias meio fora de lugar. Mas eu nunca fiz desdém ou caras e bocas para nenhuma intervenção desse tipo. Eu tento passar a ideia que é para participar aqui. Costumo frisar, principalmente no primeiro dia de aula, que eu preciso da participação dos estudantes: “Não é que eu queira que vocês participem, é que eu preciso que vocês participem”, e isso é bem diferente. Todos vão se sentir à vontade. Tem gente que passa o semestre todo e eu não sei qual é o som da voz. Embora, às vezes, eu tente perguntar, eu gosto muito de saber o nome, tem gente que passa o semestre todo e eu não consigo gravar o nome, porque não interage, não participa. São poucos, mas eu tento chegar em todo mundo, tento circular pela sala, quando tem uns grupos eu tento conversar com todos, tento brincar com todo mundo. Mas, claro, sempre vai ter o pessoal que é mais dedicado, o pessoal que fala, participa mais, que interage... essas pessoas talvez aproveitem mais da disciplina, mas a minha intenção é sempre chegar, fazer com que chegue a todo mundo (PROF01, 2025).

Sua narrativa e expectativas em relação aos estudantes revelam um reposicionamento consciente da prática docente, no qual o colaborador explicita com clareza seus objetivos formativos e os critérios que orientam suas escolhas pedagógicas. Ao afirmar que busca oferecer aos estudantes um conhecimento “o mais atual possível” e “fundamentado nas pesquisas”, o entrevistado demarca uma mudança significativa em relação a fases anteriores da

trajetória, nas quais o recurso sistemático à literatura científica não ocupava lugar central. Essa preocupação com o que a ciência valida, ainda que reconhecida como provisória, indica uma docência orientada por critérios epistemológicos que passam a funcionar como balizadores da prática pedagógica.

Nesse movimento, a reconfiguração da prática docente não se limita à atualização de conteúdos, mas envolve a intenção de torná-los significativos para a prática pedagógica futura dos estudantes. O conhecimento oferecido em sala de aula não é concebido como fim em si mesmo, mas como instrumento formativo que deve ser apropriado e mobilizado pelos alunos em contextos reais de atuação. Assim, ensinar passa a ser entendido como um ato de mediação entre produção científica, formação inicial e exercício profissional.

Ao tratar das expectativas em relação aos estudantes, o colaborador explicita uma postura que articula realismo pedagógico e compromisso formativo. Ele reconhece a heterogeneidade das turmas, os diferentes níveis de motivação, envolvimento e aprendizagem, e aceita que nem todos alcançarão os mesmos resultados. Essa aceitação, contudo, não se confunde com desistência pedagógica. Ao contrário, convive com a tentativa permanente de conscientizar os estudantes sobre a responsabilidade inerente à profissão docente, mesmo diante da pouca valorização social que a acompanha.

As condições estruturais do componente também influenciam a dinâmica de participação. Ministrada às segundas e sextas-feiras no primeiro horário (07:30), a disciplina apresenta índices elevados de atrasos e faltas. **Em diversas observações, a aula foi iniciada com número reduzido de estudantes; em um dos encontros, apenas dez alunos estavam presentes no início, de um total de trinta e cinco matriculados no componente.**

Esse dado evidencia uma tensão entre a proposta formativa do docente, que é centrada na participação e no envolvimento. As condições concretas de frequência e pontualidade da turma, com a baixa presença inicial, não impedem o início das atividades, mas revelam limites situacionais que atravessam o processo de ensino, não sendo passíveis de serem controladas pelo docente, colocando-o em situações de constante reorganização do planejamento. Houve momentos em que sua proposta necessitava de mais alunos e, pela ausência deles, foi preciso reconfigurar a dinâmica da aula. Apesar de sua compreensão sobre a heterogeneidade nas turmas, foi possível observar sua feição de “descontentamento” com os atrasos constantes.

Foi interessante notar que, mesmo com o sentimento de desagrado com a realidade que iniciava suas aulas, à medida que os estudantes chegavam atrasados, o professor fazia questão de situá-los quanto ao andamento da aula, retomando brevemente os pontos já discutidos.

No quesito estudante faltoso, ele sempre estabelece um diálogo íntimo para entender as razões e propor estratégias para que o estudante não seja reprovado na disciplina, buscando entender a natureza das dificuldades dos estudantes e se colocando disponível para ouvir.

Tal postura sugere uma tentativa de não excluir simbolicamente aqueles que chegam após o início, mantendo-os integrados ao processo em curso. Não há, nas observações, manifestação de repreensão pública ou exposição dos atrasos, mesmo eles perdurando durante todo o semestre.

Esses elementos indicam que, embora enfrente desafios relacionados à assiduidade e ao engajamento inicial dos estudantes, o docente mantém coerência entre sua concepção de aprendizagem e suas práticas, buscando estruturar a aula de modo a sustentar o processo mesmo diante das condições adversas.

As aulas frequentemente iniciam com a retomada dos conteúdos discutidos no encontro anterior, prática que reforça a continuidade do processo e favorece a consolidação conceitual. **Foi observado que o professor sistematicamente inicia suas aulas mobilizando os conhecimentos prévios das estudantes sobre a temática a ser abordada.**

Essa estratégia, recorrente nos encontros, busca ativar repertórios anteriores antes de introduzir novos conteúdos, prática que dialoga com a noção de aprendizagem significativa descrita por Ausubel (1978; Moreira, 1999; 2006), na qual novas informações se relacionam a estruturas cognitivas já existentes. Ainda que o docente não faça referência explícita ao autor em todas as ocasiões, sua prática sugere aproximação com essa perspectiva.

Ao longo das observações, foi recorrente a orientação explícita do professor quanto a estratégias de estudo, leitura e escrita acadêmica. Não se limita a apresentar tarefas, mas realiza exercícios preparatórios em sala, demonstrando como organizar trabalhos de campo e como estruturar produções escritas. Tal postura indica uma compreensão da docência que ultrapassa a transmissão de conteúdos, incluindo a mediação dos próprios processos de aprendizagem.

A explicitação constante de critérios avaliativos e a ênfase reiterada sobre o que considera relevante nos textos e atividades sugerem uma tentativa de tornar o processo formativo mais transparente. Ao utilizar marcadores discursivos como “essa informação é importante” ou “isso vai ajudar no trabalho”, o docente regula a atenção da turma e orienta o foco cognitivo dos estudantes.

Foi igualmente observado que o professor raramente permanece restrito à posição frontal da sala. Circula entre as carteiras, aproxima-se fisicamente dos grupos, chama os estudantes pelo nome e busca envolver aqueles posicionados ao fundo. Essa movimentação

contribui para reduzir a distância simbólica entre docente e discentes, ao mesmo tempo que permite monitoramento contínuo do engajamento.

A participação discente foi constantemente estimulada por meio de solicitações de exemplos, contribuições e questionamentos. O professor se colocava disponível para escuta e interação, configurando um ambiente de aula em que a construção coletiva do conhecimento é incentivada. Constantemente fazia retomadas conceituais e relação dos conteúdos já trabalhados com aqueles em andamento. Também simulava situações reais para propostas de intervenções dos estudantes, com exemplos concretos da realidade de sala de aula, fazendo relação direta entre teoria e prática, com uso de exemplos de situações reais da sala de aula.

Tais práticas podem ser compreendidas como formas de regulação externa que buscam sustentar o processo de aprendizagem e favorecer a construção de estratégias autorregulatórias. Contudo, ainda que o ambiente favoreça a participação e a orientação estratégica, não é possível afirmar, a partir das observações realizadas, em que medida essas mediações se convertem efetivamente em autonomia consolidada entre os estudantes, tendo em vista que, para a autorregulação, é necessária a predisposição do aluno.

Um elemento particularmente relevante foi a realização de dois momentos formais de avaliação do componente ao longo do semestre, um no meio e outro no final. Nessas ocasiões, o docente solicitava que os estudantes indicassem aspectos positivos e pontos a melhorar na disciplina e em sua prática. Cada estudante foi convidado a registrar ao menos um aspecto positivo e um negativo, instaurando um espaço de reflexão compartilhada sobre o processo formativo.

Nas rodas coletivas de avaliação observadas, os estudantes destacaram a coerência entre os referenciais teóricos trabalhados e a prática pedagógica adotada pelo professor, além de mencionarem a contribuição das rubricas e dos *feedbacks* para o reconhecimento de erros e aprimoramento das produções acadêmicas. Também relataram que os conteúdos do componente dialogam com experiências vividas no estágio, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Entretanto, emergiu de forma recorrente a percepção de que o semestre concentrava disciplinas consideradas densas, o que gerava cansaço e sensação de sobrecarga. Tal aspecto evidencia uma tensão entre a qualidade formativa percebida e a intensidade das demandas acadêmicas.

Os relatos sobre os *feedbacks* indicam que os estudantes os interpretam como orientadores do processo, mais do que como mecanismos de julgamento. Contudo, tais percepções devem ser compreendidas como avaliações situadas no contexto da disciplina, não

sendo possível inferir, a partir delas, impactos objetivos sobre o desempenho acadêmico em outros componentes.

Os estudantes também apontaram para a organização das leituras por semana, e não por aula, que foi mencionada como facilitadora da gestão do tempo, especialmente diante da carga de textos de outros componentes considerados igualmente densos. Tal estrutura parece favorecer maior previsibilidade na organização dos estudos, aspecto coerente com a ênfase do docente na autorregulação e no planejamento acadêmico.

Ao longo do semestre, não foram observados embates ou conflitos explícitos entre o professor e os estudantes. Embora o docente mantenha postura exigente e explicita critérios rigorosos de avaliação, a dinâmica da turma não evidenciou resistência aberta ou confrontos. **Nas rodas de avaliação do componente, os estudantes afirmaram não associar a “rigidez” do professor a algo negativo, mas sim a compromisso com a aprendizagem. Relataram, ainda, que a disciplina, apesar de densa, contribui para sua formação e favorece a articulação entre teoria e prática, especialmente em diálogo com o estágio obrigatório.**

Entretanto, essa percepção positiva convive com indícios de tensão. Ao longo do semestre, dois estudantes abandonaram a disciplina. Em um dos casos, não houve partilha do motivo; no outro, o estudante relatou enfrentar questões de cunho psicoemocionais. Esses dados indicam que, ainda que não tenham ocorrido reprovações significativas e que a maioria dos estudantes relate aprendizagem e motivação, a densidade do componente e as demandas acadêmicas podem impactar de maneira distinta sujeitos em condições emocionais ou cognitivas específicas.

A prática docente observada evidencia esforço consistente de articulação entre exigência e suporte, clareza de critérios e disponibilidade para orientação. Contudo, os abandonos registrados e os relatos de cansaço apontam para a necessidade de considerar os limites concretos enfrentados por estudantes em contextos contemporâneos marcados por fragilidades emocionais frente às múltiplas demandas acadêmicas.

Desse modo, a reconfiguração da prática docente diante de demandas emergentes não elimina tensões, mas as administra. A exigência permanece como princípio estruturante, mas acompanhada de estratégias de apoio, abertura ao diálogo e flexibilização formativa. Ainda assim, a promoção da autorregulação e da permanência no componente não se mostra uniforme, revelando que o processo formativo é atravessado por condições individuais e contextuais que escapam ao controle exclusivo do docente.

Essas observações reforçam a imagem de uma prática docente que busca alinhar intencionalidade teórica, avaliação formativa e abertura ao diálogo, ao mesmo tempo que revela

os limites estruturais impostos pela densidade curricular e pela carga global de exigências enfrentadas pelos estudantes, expondo uma geração de alunos fragilizados emocionalmente.

O excerto analisando anteriormente, ao reconhecer que alguns estudantes podem ser aprovados sem necessariamente aprender, também aponta uma distinção importante entre aprovação formal e aprendizagem efetiva. Essa distinção reforça a centralidade atribuída à aprendizagem como critério de qualidade da prática docente, reafirmando que os resultados avaliativos não esgotam o sentido do processo formativo.

A participação discente emerge como um elemento central dessa reconfiguração pedagógica. Ao definir a sala de aula como “lugar de errar” e afirmar que os estudantes não são obrigados a saber previamente, o colaborador constrói um ambiente pedagógico que legitima o erro como parte do processo de aprender. A recusa em desqualificar intervenções, mesmo quando consideradas equivocadas, revela uma prática intencional de acolhimento e incentivo à participação, entendida não como desejo pessoal do professor, mas como necessidade pedagógica para que a aprendizagem aconteça.

Ao insistir que “precisa” da participação dos estudantes, o entrevistado desloca a responsabilidade do aprender para um plano compartilhado, no qual o engajamento discente é condição para o desenvolvimento da disciplina. Ao mesmo tempo, reconhece os limites dessa tentativa, admitindo que nem todos respondem às estratégias de interação e que alguns permanecem silenciosos ao longo do semestre. Ainda assim, o esforço em circular pela sala, conhecer os estudantes e estabelecer contato com todos evidencia uma prática orientada pela inclusão e pelo alcance do coletivo, mesmo sabendo que os efeitos não são homogêneos.

Durante as observações em sala de aula, foi recorrente o registro de estudantes copiando integralmente os *slides* projetados pelo professor. O material apresentado, contudo, não se configura como conteúdo completo da disciplina, mas como síntese esquemática utilizada pelo docente para orientar sua exposição. Segundo o próprio professor, os textos disponibilizados constituem a base conceitual do componente, sendo esperado que os estudantes elaborem seus próprios registros e sínteses.

A prática de transcrição literal dos *slides* pode indicar a permanência de hábitos de estudo associados a modelos pedagógicos mais centrados na transmissão de conteúdo. Tal comportamento sugere uma possível dificuldade na construção de resumos autorais ou na apropriação ativa do conteúdo, aspecto que tensiona a proposta de autorregulação defendida pelo docente, uma vez que os estudantes não transicionam em algumas posturas de passivas para ativas, tornando-se difícil que esses se autorregulem efetivamente sem abandonarem hábitos ineficazes, porém tradicionais, de estudo.

Essa observação evidencia, portanto, um descompasso parcial entre a intencionalidade formativa que está voltada à autonomia e à produção autoral do conhecimento e práticas discentes que parecem privilegiar a reprodução do material apresentado. Tal tensão reforça a complexidade do processo formativo e indica que a promoção da autorregulação não se efetiva de modo imediato ou homogêneo entre os estudantes.

O professor também usava muitos vídeos em sua aula, mas, nesses momentos, sempre chamava atenção quanto ao uso do celular; nas aulas, o docente sempre perguntava se naquele momento a informação do celular era mais importante que a dele. Ao perceber que os estudantes que saem para ir ao banheiro não retornam e ficam dispersos no corredor, ele se preocupava em chamá-los de volta para participar, sempre educado e gentil, lembrando que aquele momento era importante para a formação e, por consequência, para a futura prática deles.

Assim, a narrativa revela uma docência que se reconfigura diante de demandas emergentes ao combinar fundamentação científica, sensibilidade às condições reais dos estudantes e intencionalidade pedagógica. A prática docente aparece como um exercício contínuo de equilíbrio entre exigência e acolhimento, atualização e adaptação, reafirmando o ensino como um processo relacional e situado, atravessado por limites, mas orientado pelo compromisso com a aprendizagem.

O entrevistado finaliza a narrativa sobre sua trajetória docente contemplando suas práticas atuais depois de sua consolidação como professor e apresenta uma mudança no cenário da sala de aula, pontuando uma dificuldade que assola toda a contemporaneidade, sobremaneira após Pandemia, a saúde mental.

A dificuldade hoje é esse aluno com problemas de saúde mental. Hoje, você dá um tranco e pode perder um ano. Então, hoje eu preciso... a minha dificuldade hoje é encontrar esse ponto de equilíbrio. Porque, por exemplo, tem um formulário que eu passo no começo do semestre para os alunos preencherem. Eu tenho deixado uma questão em aberto falando “tem algo sobre você, alguma peculiaridade, dificuldade que você acha que eu devo saber para poder ajudar você?”. E aí, por exemplo, de uma turma de 24 estudantes, uns 16, ou seja, uns dois terços da turma, relatam algum problema. Ou tem transtorno do espectro autista, ou tem depressão, ou está tomando remédio, automutilação, tentativa de suicídio, crise de ansiedade, está sendo acompanhada, fobia social etc. Esse é o cenário que eu não tinha, de 2010 para trás. Não tinha isso. Agora eu tenho. Então, esse é o novo desafio de um aluno extremamente fragilizado emocionalmente. Como é que eu lido com isso? Porque a gente não é preparado. Isso é algo relativamente novo que a gente está recebendo na sala de aula (PROF01, 2025).

O excerto explicita a emergência de uma nova configuração do trabalho docente, marcada pela presença massiva de estudantes em sofrimento psíquico. Diferentemente de

dificuldades pedagógicas tradicionais, o colaborador identifica a saúde mental discente como o principal desafio contemporâneo da docência universitária, deslocando o eixo do problema do ensino em si para as condições emocionais que atravessam o processo de aprendizagem.

Ao afirmar que, “hoje, você dá um tranco e pode perder um ano”, o entrevistado sinaliza uma mudança profunda nas relações pedagógicas, nas quais estratégias anteriormente consideradas eficazes, como maiores rigores, cobrança ou confronto direto, passam a produzir efeitos indesejados, como a desistência do estudante. A exigência pedagógica, que em outros momentos da trajetória foi consolidada como expressão de respeito e compromisso com a aprendizagem, agora precisa ser recalculada diante de um cenário de fragilidade emocional ampliada.

O uso do formulário no início do semestre revela uma prática docente que se reconfigura para incorporar a escuta como estratégia pedagógica. Ao abrir espaço para que os estudantes relatem dificuldades pessoais, o colaborador reconhece que ensinar, no contexto atual, implica considerar dimensões que extrapolam o domínio cognitivo. A alta incidência de relatos em uma turma de estudantes com alguma questão psíquica evidencia que o sofrimento psíquico deixa de ser exceção e passa a constituir o cenário ordinário da sala de aula, configurando uma demanda inédita em sua trajetória.

A enumeração de condições como depressão, transtornos, automutilação e tentativas de suicídio não aparece como diagnóstico clínico, mas como marcador da intensidade e diversidade das vulnerabilidades presentes entre os estudantes. Ao contrastar esse cenário com períodos anteriores – “isso é algo que eu não tinha de 2010 para trás” –, o colaborador delimita historicamente a emergência dessa demanda, reforçando que se trata de uma mudança estrutural no perfil discente, e não de um problema individual ou pontual.

O excerto também revela um sentimento de insegurança profissional, ao reconhecer que “a gente não é preparado” para lidar com essas situações. Essa fala não expressa omissão ou descompromisso, mas explicita os limites da formação docente diante de demandas que extrapolam os saberes pedagógicos. A pergunta “como é que eu lido com isso?” sintetiza o dilema contemporâneo da docência: encontrar um ponto de equilíbrio entre acolher a fragilidade dos estudantes e manter a exigência no ensino e a aprendizagem.

Assim, o excerto evidencia que a reconfiguração da prática docente diante de demandas emergentes não se resume à incorporação de novas metodologias ou tecnologias, mas envolve a redefinição do próprio papel do professor, agora tensionado entre exigência pedagógica, cuidado ético e limites institucionais. A docência passa a ser exercida em um campo de incertezas, no qual não há respostas prontas, mas a necessidade permanente de ajustar práticas,

reconhecer limites e sustentar o compromisso com a aprendizagem em um contexto marcado pela vulnerabilidade emocional dos estudantes.

Ao relacionar as transições ocorridas em sala de aula, observamos um deslocamento significativo na compreensão da exigência pedagógica ao longo da trajetória do colaborador. Em momentos anteriores, a exigência aparece como elemento estruturante da prática docente, associada à responsabilidade com a aprendizagem, ao respeito pelos estudantes e à intencionalidade formativa. Ser exigente significava sustentar expectativas elevadas, propor desafios e responsabilizar os estudantes por seu próprio processo de aprender, compreendendo a cobrança como condição para a aprendizagem efetiva.

No entanto, diante das demandas emergentes que atravessam o contexto atual, especialmente aquelas relacionadas à saúde mental discente, essa exigência passa a ser ressignificada. O colaborador não abandona o compromisso com a aprendizagem, mas reconhece que as condições emocionais dos estudantes impõem novos limites à ação pedagógica. A exigência, que antes se sustentava principalmente na cobrança e no enfrentamento, passa a ser mediada pelo cuidado, pela escuta e pela atenção às fragilidades emocionais, exigindo do professor uma postura mais flexível, sensível e ajustada às condições concretas de cada turma.

Esse deslocamento representa um aumento da complexidade da prática docente, na qual o professor precisa equilibrar rigor e acolhimento, desafio e proteção, sabendo que intervenções mais duras podem, em determinados contextos, produzir efeitos contrários à aprendizagem. A busca por um “ponto de equilíbrio”, mencionada pelo colaborador, sintetiza essa tensão contemporânea, na qual exigir continua sendo necessário, mas já não pode ocorrer dissociado da sutileza e do cuidado.

Assim, a reconfiguração da prática docente diante de demandas emergentes evidencia que a exigência pedagógica se transforma em uma exigência eticamente situada, orientada não apenas por critérios didáticos ou curriculares, mas também pelas condições subjetivas e emocionais dos estudantes. O cuidado, nesse contexto, não se opõe à aprendizagem, mas se torna condição para que ela seja possível, redefinindo o modo como o professor exerce sua autoridade pedagógica no cenário contemporâneo.

A análise desta categoria evidencia que a prática docente do colaborador se reconfigura a partir da incorporação de demandas emergentes que atravessam o contexto educacional contemporâneo. Eventos disruptivos, como a Pandemia, atuam como catalisadores de mudanças já em curso, intensificando a centralidade da aprendizagem, da avaliação formativa e da autorregulação como eixos estruturantes do seu ensino. A docência passa a ser orientada

por critérios mais explícitos de fundamentação científica, intencionalidade pedagógica e experimentação reflexiva, transformando a própria prática em espaço de investigação e aprimoramento contínuo.

Paralelamente, a reconfiguração da prática não se limita à atualização de conteúdos ou metodologias, mas envolve uma revisão profunda das relações pedagógicas. A participação discente é reafirmada como condição para aprender, e o erro é ressignificado como parte legítima do processo formativo. Ao mesmo tempo, o professor reconhece os limites do alcance pedagógico, aceitando a heterogeneidade das turmas e a impossibilidade de garantir aprendizagem plena a todos, sem que isso signifique abdicar da responsabilidade docente.

Nesse cenário, a emergência da fragilidade emocional dos estudantes impõe novos desafios à docência universitária, exigindo uma recalibração da exigência pedagógica. A busca por um ponto de equilíbrio entre rigor e cuidado torna-se central, deslocando a prática de uma lógica predominantemente confrontativa para uma postura que incorpora a escuta, o acolhimento e a sensibilidade às condições subjetivas dos alunos. O cuidado, longe de se opor à aprendizagem, passa a ser compreendido como condição para que ela se realize em contextos marcados pela vulnerabilidade.

Assim, reconfigurar a prática docente diante de demandas emergentes significa assumir a docência como uma prática situada, ética e adaptativa, na qual ensinar implica aprender continuamente, revisar certezas e responder a desafios que não estavam presentes em momentos anteriores da trajetória. A categoria revela, portanto, um professor que não apenas reage às mudanças do contexto, mas as incorpora criticamente, reafirmando seu compromisso com a aprendizagem em um cenário educacional cada vez mais complexo e instável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber

Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer
Deus me proteja – Chico César

Os trechos da música do cantor Chico César, usados para abrir o capítulo conclusivo da pesquisa, foram escolhidos por traduzirem de maneira justa a trajetória e a prática de nosso sujeito, o PROF01, que são marcadas pela mudança, em que o ato de se achar só acontece com aquele que se permite se perder.

Ao relacionarmos os versos com a trajetória e prática do nosso protagonista, atribuímos o “perder-se” ao deslocamento constantemente feito pelo docente em relação a suas certezas, convicções e caminhos planejados.

Em antemão às considerações finais tecidas para a presente pesquisa, ressaltamos que, conforme esclarece o capítulo metodológico, este estudo está inspirado na Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista, e, por tratar-se de uma inspiração, não nos comprometemos a seguir fidedignamente o método, mas nos apropriamos de seus elementos constitutivos, principalmente no que tange aos processos de codificação e categorização, na construção e interpretação constantes, na situação da pesquisadora como construtora e presentemente ativa na análise.

Assim, também não tivemos como pretensão gerar uma teoria substantiva, conforme o método pressupõe, desse modo, a pesquisa explora e apresenta uma prática situada para compreender como um professor, mediante suas práticas, promove a autorregulação da aprendizagem de seus estudantes.

Ao iniciar sua narrativa, o docente compartilha suas primeiras experiências com o estudo, na educação básica. Para um professor que tem seu legado relacionado diretamente com a prática ativa de estudos, não gostar de estudar na fase escolar parece um pouco contraditório, mas, por outro lado, evidencia um processo de autorregulação antes que o próprio conhecesse e aplicasse o conceito.

Na sua fase como estudante da educação básica, conta não ter tido boas relação com a escola, quando o estudo ocupava um lugar de obrigação e dificuldade, momento interpretado exclusivamente a partir dos relatos como “Vivenciando a escolarização como experiência de sofrimento”: “nunca mais vou estudar na minha vida”.

A transição entre a baqueta de bateria e o piloto de quadro branco acontece enquanto a música toca, ou seja, não foi uma escolha do entrevistado ser professor; conforme ele foi percorrendo o caminho da vida, foram lhe acontecendo fatos que o conduziram a um destino, à docência.

O destino, no entanto, é o início de um novo caminho. Para entender como tudo começou, os passos que ele deu, as pontes que atravessou e a trajetória que percorreu, apresentamos o primeiro contato de toda pessoa com a docência, a vivência escolar.

Ao longo dessa primeira categoria analítica, conhecemos o início da vida estudantil do docente, que tem uma prática para formar estudantes, e compreendemos que esse momento mais tarde transpõe-se para sua energia motriz pedagógica.

Ao continuar narrando sobre sua trajetória, atribui um marco importante em sua história, a participação em um grupo religioso, que lhe garante subsídios para uma atuação ainda não vislumbrada, mas para a qual previamente ele já estava sendo preparado. A categoria que emerge desse momento narrado – “Engajando-se em espaços não formais como estimuladores formativos” – revela as primeiras práticas do professor, que ainda não tinha a docência como uma possibilidade de formação, mas que funcionou como o dispositivo de transposição do lugar do estudo em sua vida.

Com os relatos dessa categoria, acessamos em sua trajetória a primeira mudança vivida pelo docente: ao concluir os estudos básicos, afirmará não querer estudar nunca mais, mas essa era uma afirmação construída com sentimentos sofridos das experiências que havia tido com o estudar. Ao compor um grupo de jovens espíritas e assumir uma função de coordenação, começou a ter acesso a formações que mudaram sua relação com o estudo, aprendeu técnicas e estratégias que o motivaram a voltar a estudar, predispondo-se a prestar um vestibular e tornar-se estudante no Ensino Superior.

No momento em que é analisada a sua trajetória como estudante no Ensino Superior – “Ingressando na docência de forma não planejada” –, o verso da música de Chico César, “E acha sem saber”, faz todo sentido. Narra que, ao ingressar na graduação, escolhe o curso de Psicologia, mas que já tinha direção para atuação, queria a área da educação, mas não como professor (já sabemos que o destino tinha outra decisão para ele). Apesar de suas certezas ao iniciar o curso, tem que lidar com a falta de formação para a educação fornecida pelo curso,

que o mobilizou a, por conta própria, estudar sobre a área de seu interesse, tornando-se outro elemento de sua prática, o autodidatismo.

Durante a graduação, nosso protagonista começa a consolidar-se como estudante ativo, dedicado e explorador, engajado e motivado tendenciosamente para a área da educação, o que resulta em reconhecimento. A docência vai ao seu encontro, pois, primeiro, ele é preparado introdutoriamente por meio das experiências no grupo espírita e, aos poucos, vai se aperfeiçoando em conhecimento através de seus estudos independentes na área da educação. O ponto alto do início de sua carreira na docência acontece ainda na graduação, quando, ao ser convidado a dar aula em uma escola de magistério, não apresenta aceitação imediata, mas também não demonstra rejeição ao convite; a sua narrativa apresenta que o protagonista estava aberto às oportunidades e ao que o destino lhe reservava.

Sua experiência como professor do magistério dura pouco mais de um ano, por razões externas à sua vontade, e seu trabalho é reconhecido pelos estudantes, que o homenageiam. O reconhecimento abre portas para uma possibilidade de atuação, mesmo não sendo uma pretensão concreta.

Ainda como estudante do Ensino Superior, começa a fazer parte de grupos de pesquisas e potencializa ainda mais seus estudos independentes na área da educação, com uma tendência aos processos de aprendizagem.

Ao findar o curso de Psicologia, o PROF01 vivencia o momento que categorizamos analiticamente como “Consolidando-se na docência universitária por meio do autodidatismo e da reflexividade”. Nesse contexto da narrativa, o docente apresenta o início de sua carreira; como já mencionado por ele, a docência o escolheu, o caminho estava pronto e, conforme ele ia dando os passos, as coisas iam acontecendo.

Nesse momento da trajetória, o docente vivenciou sucessivos acontecimentos de consolidação na docência: obtém aprovação no concurso para professor de duas instituições públicas e mantém o seu autodidatismo para execução de sua prática pedagógica. No início da carreira, conta que seus conhecimentos pedagógicos adquiridos na experiência com o grupo espírita o auxiliaram na regência de sala de aula, assim como os estudos independentes que havia feito durante a graduação.

Neste ponto da narrativa, compreendemos que a prática do professor emerge de toda a sua vivência, de suas experiências, mas, sobretudo, de seus estudos, da reflexividade e do comprometimento com a profissão. Por trabalhar no curso de formação de professores, responsabiliza-se pelo ensino, os conteúdos que disponibiliza e a prática que desenvolve.

Sua prática também é marcada por mudanças; conforme vai vivenciando desafios, mobiliza-se para estabilizar-se e manter a responsabilidade que envolve formar professores. Situa o doutorado e a Pandemia como marcos epistemológicos em sua prática; com o doutorado, começa a introduzir novas temáticas em suas aulas, como a motivação; com o cenário pandêmico, dedica-se a estudar novas formas de avaliação.

Sua concepção de avaliação muda, passando a situar-se como indissociável da aprendizagem, de modo que atribui o seu fazer docente a “avaliar para aprender”. Começa a introduzir novas estratégias e recursos; além de mudar sua própria ação, proporciona esse conhecimento aos seus estudantes. Sua prática passa a ser de experimentação, aplicando as teorias estudadas na dinâmica de suas aulas.

Desse modo, considerando que esta pesquisa teve como objetivo compreender como um professor, a partir de suas práticas docentes, contribui para a autorregulação da aprendizagem de seus estudantes, concluímos que esta investigação, ancorada na perspectiva da Teoria Fundamentada nos Dados em sua vertente construtivista, possibilita construir uma interpretação situada acerca de como essa contribuição se configura, se tensiona e se reconfigura diante das demandas contemporâneas do Ensino Superior.

A análise evidenciou que a autorregulação não emerge como um efeito espontâneo das práticas pedagógicas, mas como um processo intencionalmente estruturado. A avaliação formativa, o uso de rubricas, as práticas recordativas, a avaliação por pares, os *feedbacks* detalhados e a possibilidade de reelaboração dos trabalhos compõem um sistema articulado que desloca a centralidade da nota para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deixa de ocupar um lugar periférico para tornar-se eixo estruturante da disciplina, operando como dispositivo organizador da experiência formativa.

Entretanto, os dados também revelam que a reorganização estrutural do componente não garante, por si só, a internalização de práticas autorregulatórias pelos estudantes. Persistem traços de uma cultura avaliativa classificatória, evidenciada nas comparações entre pares, na centralidade atribuída à nota e em hábitos de estudo marcados pela reprodução literal dos materiais apresentados.

Tais elementos indicam que a promoção da autorregulação é atravessada por disposições prévias construídas ao longo da trajetória escolar dos estudantes, exigindo mediação constante e reconstrução de significados sobre aprender e avaliar. De tal modo, este professor sozinho, em sua prática e componente, não pode modificar a postura dos estudantes a fim de que a autorregulação se torne constante.

A prática docente analisada caracteriza-se por um movimento contínuo de fundamentação científica, reflexão e experimentação pedagógica. A incorporação de estratégias apoiadas na literatura, a explicitação de critérios e a abertura para avaliação da própria disciplina evidenciam uma docência orientada por intencionalidade formativa clara e compromisso com a aprendizagem. Ao mesmo tempo, o professor reconhece os limites de seu alcance pedagógico, admitindo que aprovação formal não equivale necessariamente à aprendizagem efetiva.

Um aspecto particularmente relevante refere-se à emergência da fragilidade emocional discente como demanda estruturante da docência contemporânea. A presença significativa de estudantes em sofrimento psíquico impõe ao professor a necessidade de recalibrar sua exigência pedagógica, buscando um ponto de equilíbrio entre rigor e cuidado. A exigência não é abandonada, mas ressignificada, passando a ser mediada pela escuta, sensibilidade às condições subjetivas, flexibilidade, e pela compreensão de que intervenções mais duras podem produzir efeitos indesejados, como evasão ou agravamento do sofrimento.

Desse modo, a contribuição docente para a autorregulação da aprendizagem não se reduz à oferta de instrumentos, mas envolve a construção de um ambiente pedagógico que legitima o erro, explicita critérios, orienta estratégias de estudo e sustenta a participação como condição para aprender. Contudo, a autorregulação permanece como processo compartilhado e não plenamente controlável, dependente também da predisposição, das condições emocionais e das trajetórias individuais dos estudantes.

Reconfigurar a prática docente diante de demandas emergentes significa assumir a docência como prática situada, ética e adaptativa. Ensinar, nesse contexto, implica aprender continuamente, revisar modos de exigir, acolher fragilidades e sustentar o compromisso com a aprendizagem em um cenário marcado por instabilidade e complexidade.

Como implicação, o estudo sugere que políticas institucionais de formação docente no Ensino Superior precisam considerar não apenas metodologias ativas ou instrumentos avaliativos, mas também a preparação para lidar com dimensões socioemocionais que atravessam o cotidiano da sala de aula. A saúde mental discente não pode ser tratada como variável externa ao processo de ensino, mas como elemento que redefine as condições de possibilidade da aprendizagem.

Ainda apontando possibilidades de políticas institucionais, é mais do que urgente a expansão de apoio psicoemocional aos estudantes do Ensino Superior, com profissionais atuando na instituição para auxiliar os graduandos, como psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, psicopedagogos, entre outros. É necessário, ainda, amparo social, como transporte

público, moradia, bolsas de estudo, alimentação, de modo que as questões sociais de sobrevivência não sejam de interferência significativa no processo formativo desses estudantes.

Apesar de os discentes serem partes imprescindíveis da relação educativa, nesta pesquisa, optamos por analisar estritamente a postura e a prática do professor que mais se destacou nos critérios de estimulação da autorregulação da aprendizagem. Todavia, não podemos deixar de destacar a postura dos estudantes, aparentemente descomprometida em sala de aula, pois foram observadas constantes saídas e atrasos, conversas paralelas durante as aulas e, principalmente, o uso excessivo do celular, o que merece ser mais bem estudado em pesquisas posteriores.

O novo perfil de estudantes universitários faz-nos refletir a longo prazo sobre a atuação desses profissionais que apresentam “desestabilidades” psicoemocionais, que já compreendemos como uma questão não apenas do cenário universitário, mas uma marca geracional global, evidenciando que os professores e a educação não conseguem, sozinhos, mobilizar as estruturas sociais.

Os docentes, na verdade, baseando-se na narrativa do PROF01, estão enfrentando, primeiro, uma questão global, o “adoecimento psíquico”. Isso nos faz pensar o que tem causado tanto sofrimento emocional. A universidade, enquanto instituição científica consolidada socialmente, não pode ser o único elemento a ser estudado; conforme o próprio protagonista relatou, as exigências acadêmicas existem desde que universidades foram criadas, mas o que mudou é o estado emocional das pessoas, e, para tal, precisa-se investigar o que tem causado esse fenômeno. Por que há tantas pessoas ansiosas, depressivas, com síndromes e fragilidades emocionais? Consideramos este um fenômeno urgente a ser estudado.

Apesar de não apresentarmos uma teoria substantiva e não destacarmos os efeitos das práticas do professor nos estudantes, o que não era a pretensão da pesquisa, destacamos como essas práticas se constituíram na ação de um determinado professor. Foi possível, assim, compreender que, no caso estudado, se constitui a partir da trajetória do docente, de seus estudos e de sua disposição à mudança, a evolução da concepção de avaliação e aprendizagem e a responsabilidade com a formação de estudantes, futuros professores.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa se constrói a partir de um caso específico, situado em determinado contexto institucional, o que não permite generalizações universais. Entretanto, as interpretações aqui elaboradas oferecem contribuições teóricas e analíticas para a compreensão da docência universitária contemporânea, especialmente no que se refere à articulação entre avaliação formativa, autorregulação da aprendizagem e demandas emergentes.

Assim, compreender como um professor contribui para a autorregulação da aprendizagem implica reconhecer que tal aporte se dá em um campo de tensões, negociações e reconfigurações constantes. A autorregulação não se impõe, mas se constrói, e essa construção é sempre relacional, situada e atravessada pelas condições históricas e subjetivas do tempo presente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Anizio de; PEIXOTO, José Maria; MOURA, Eliane Perlatto. Motivação acadêmica de estudantes de Medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, p. e086, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200129>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ALMEIDA, D. M. S.; RUFINI, S. É. Autorregulação da motivação de estudantes do ensino superior: um estudo exploratório. In: ALLIPRANDINI, P. M. Z.; SANTOS, D. A.; RUFINI, S. É. (org.). **Autorregulação da aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos: teoria, pesquisa e intervenção**. Londrina: Eduel, 2023. p. 107-129.
- ARCOVERDE, Ângela Regina dos Reis. **Estratégias de estudo e de aprendizagem e crenças de autoeficácia de estudantes de licenciatura: caracterização e intervenção**. 2021. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11159647#. Acesso em: 20 abr. 2024.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Promoção de estratégias de aprendizagem no ensino superior: desafios para aprender. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 84-98, maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.14046>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BANDURA, Albert; AZZI, G. Roberta; POLYDORO, Soely. A evolução da teoria social cognitiva. In: AZZI, G. Roberta; POLYDORO, Soely (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: the social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BILHALBA, Larissa Pires. **As potencialidades de uma intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem para a formação docente em Física**. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 401-409, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, v. 12, n. 2, p. 157-177, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.157>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e

continuada de professores. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.).

Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 125-144.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estudos psicométricos da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U). **Paidéia (Ribeirão Preto)**, São Paulo, Brasil, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007. (1. ed., 1981). Disponível em: arquivo pessoal em PDF. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRESSA, Rebeca Carvalho. **Autoeficácia acadêmica, motivação e autorregulação da aprendizagem no desenvolvimento de competências profissionais na formação médica**. 2023. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14464139. Acesso em: 24 abr. 2024.

CALZAVARA, Adriana Akemi Kikuchi. **Autorregulação, autoeficácia e uso de estratégias de aprendizagem na construção da performance de pianistas em diferentes níveis de formação**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8096058. Acesso em: 27 abr. 2024.

CASSIANI, S. H. de B.; ALMEIDA, A. M. de. Teoria Fundamentada nos Dados: a coleta e análise de dados qualitativos. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 13-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/viewFile/44840/27269>. Acesso em: 3 nov. 2025.

COLOMBINI, Filipe Augusto; MOROZ, Melania. Estudar: análise da produção científica em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e224574, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539202224574>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CORRÊA, Luciano de Vasconcellos. **Contribuições da tecnologia BIM na utilização de estratégias autorregulatórias por estudantes de arquitetura e urbanismo**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7931063. Acesso em: 21 abr. 2024.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 70-95.

COSTA, Elis Regina da; ASSIS, Maria Paulina de; TEIXEIRA, Isabela Victória. Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014-2019. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200070, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0070>. Acesso em: 20 abr. 2024.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. E-book. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 46, n. 2, p. 247-254, 2012. Disponível em: <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/316>. Acesso em: 27 fev. 2025.

DE PAULA, Yara Aparecida; PADOVANI, Ricardo da Costa; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: conhecendo e intervindo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e26629, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826629>. Acesso em: 15 maio 2024.

DEMBO, M. H. Learning to teach is not enough: future teachers also need to learn how to learn. **Teacher Education Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240642647_Learning_To_Teach_Is_Not_Enough-Future_Teachers_Also_Need_To_Learn_How_To_Learn. Acesso em: 20 mar. 2024.

DOS SANTOS, Manuela Machado; ALVES, Iron Pedreira. Estratégias de aprendizagem em matemática: um estudo exploratório. In: **XXV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2020, Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador, BA: ANPED, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7781-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

EMILIO, Eduarla Resende Videira et al. Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita: adaptação e validação para universitários. **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 685-696, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250408>. Acesso em: 21 abr. 2024.

FAVARO, N. C. S.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem de estudantes de pedagogia: uma comparação entre as séries cursadas. In: ALLIPRANDINI, P. M. Z.; SANTOS, D. A.; RUFINI, S. É. (org.). **Autorregulação da aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos: teoria, pesquisa e intervenção**. Londrina: Edue, 2023. p. 131-146.

FERREIRA, F. C.; ALVES, I. P. Melhorando a qualidade dos feedbacks na avaliação por pares mediada por rubrica. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], p. e92978, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318133892978>. Acesso em: 22 dez. 2025.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2011.

- FRANCISCAO, Daniel Santos. **Aprendizagem estratégica e autorregulação e crenças de autoeficácia para aprendizagem de alunos ingressantes de cursos de licenciatura durante a pandemia de COVID-19**. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14107444. Acesso em: 2 maio 2024.
- FREIRE, Luiz Gustavo Lima; DUARTE, António Manuel. Aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240004, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240004>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 217-240, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3008>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- GALVÃO, Patrice Rocha Pinto. **Estratégias autorreguladas, motivação e percepção dos professores por graduandos de Pedagogia**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8185818. Acesso em: 26 abr. 2024.
- GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2024.
- GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias autoprejudiciais à aprendizagem de professores em formação. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 3, p. 417-425, 2015. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/8208>. Acesso em: 22 maio 2025.
- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. A promoção da aprendizagem autorregulada: o protagonismo de professores e alunos em perspectiva. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 87-113.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

- KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes. **Autorregulação para aprendizagem no campo da performance musical: problematizações e proposições desde a teoria social cognitiva**. 2020. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10395396. Acesso em: 22 abr. 2024.
- LISBÔA, Thiago Januario; GUIMARÃES, Silvia Brilhante. **Uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia acadêmica: estudo com universitários ingressantes**. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12675629. Acesso em: 30 abr. 2024.
- MACIEL-SANTOS, Aline Guilherme. **Autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma proposta de intervenção colaborativa**. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11352347. Acesso em: 22 abr. 2024.
- MARCONI, Flaviane Nora. **Procrastinação, autoeficácia, gerenciamento do tempo e motivação para as aprendizagens: um estudo com acadêmicos de Pedagogia**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14089741. Acesso em: 3 maio 2024.
- MIRANDA, Célia Artemisa Gomes Rodrigues. **Desenvolvimento da plataforma APRENDIZagem: programa on-line para promoção de processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem em universitários**. 2021. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11524432. Acesso em: 23 abr. 2024.
- MIRANDA, C. A. G. R.; FRISON, L. M. B. Oficinas realizadas no Ensino Superior. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 237-252.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.
- MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MOURA, F. V. C.; SANTOS, C. P. dos. Processos de autorregulação da aprendizagem a partir de práticas docentes: relatos de professoras do 5º ano. In: CONEDU, 2024. **Anais [...]**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID15447_TB5207_13102024221812.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 351-359, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2026.

PESTANA, Grazielle de Jesus. **Autorregulação da aprendizagem e motivação para aprender na educação superior em tempos de pandemia**. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15233563. Acesso em: 29 abr. 2024.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S. P. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior: análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 215-236.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

POZO, J. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84611, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>. Acesso em: 30 ago. 2025.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 403-412, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RIBEIRO, M. L. **A construção da problemática da pesquisa em educação**. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e22330, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22330>. Acesso em: 4 abr. 2024.

ROCCO, Stéffani Priscila Léo dos Santos. **O uso do feedback na competência escrita: possibilidades para promoção da autorregulação da aprendizagem**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10051453. Acesso em: 28 abr. 2024.

RUFINI, Sueli Édi et al. Versão brasileira do Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ): evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, p. e37547, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37547>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SALOMÃO, Thais. **Repertório de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes iniciantes e concluintes do Ensino Superior**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, S. P. L. dos; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Efeito do feedback no emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas na produção escrita de estudantes do ensino superior. In: ALLIPRANDINI, P. M. Z.; SANTOS, D. A.; RUFINI, S. É. (org.). **Autorregulação da aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos: teoria, pesquisa e intervenção**. Londrina: Eduel, 2023. p. 185-208.

SANTOS, Charlene Carneiro Quinto dos. **Representações sociais de universitários sobre a influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1692>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SANTOS, Fernando Cesar dos. **Autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica em estudantes de licenciaturas a distância da UEMAnet**. 2023. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13956419. Acesso em: 26 abr. 2024.

SANTOS, Elis Renata de Britto Santos; EISENBERG, Zena Winona. **Autoeficácia computacional e a autorregulação da aprendizagem do docente universitário no contexto pandêmico**. 2023. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12690971. Acesso em: 23 abr. 2024.

SANTOS, J. L. G. dos et al. Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 52, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017021803303>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SEMENSATO, Michel Teston et al. Revisão sistemática de estudos sobre a autorregulação da aprendizagem da matemática no ensino superior. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 37, p. 218-249, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n75a11>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, Emmanuelle Pantoja. **Construção e validação da Escala de Autorregulação Acadêmica**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669053. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Maria Antônia Romão da. **O diário de aprendizagem digital assistido por inteligência artificial como ferramenta de apoio à autorregulação da aprendizagem**. 2023. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2023. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14100487. Acesso em: 25 abr. 2024.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Portugal: Porto Editora, 2004. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/307977429_Integrar_os_principios_da_aprendizagem_estrategica_no_processo_formativo_dos_professores. Acesso em: 27 set. 2024.

VIEIRA, Débora M.; EISENBERG, Zena. **A relação da nomofobia com as estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em universitários**. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12571694. Acesso em: 1 maio 2024.

VIEIRA, Lais Meirelles Nicoliello et al. Self-regulated learning e ensino médico: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 1, p. e024, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.1-20220017>. Acesso em: 21 abr. 2024.

VOSGERAU, D. S. R.; ELIAS, A. P. de A. J. A utilização do método de análise de conceitos para a compreensão do conceito de aprendizagem autorregulada. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e241008, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022241008>. Acesso em: 21 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39. Disponível em: <https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/01/zimmerman-2005-attaining-self-reg-a-soc-cog-perspective.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. Models of self-regulated learning and academic achievement. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989. p. 1-25.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path. Acesso em: 6 abr. 2024.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (ed.). **Handbook of metacognition in education**. New York: Routledge, 2009. p. 299-315. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285323162_Self-regulation_Where_metacognition_and_motivation_intersect. Acesso em: 20 jan. 2025.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. **Psicologia em Estudo**, v. 25, p. e47501, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47501>. Acesso em: 22 abr. 2024.

APÊNDICE A – QUADRO DE CODIFICAÇÕES

PRIMEIRA PERGUNTA GERADORA		
Qual foi o seu caminho até à docência, o que lhe fez e faz ser professor?		
MOMENTO	CÓDIFICAÇÃO INICIAL	CÓDIFICAÇÃO FOCALIZADA
Estudante da educação básica	• Atribuindo sofrimento à experiência escolar • Estudando por imposição familiar • Vivenciando a mudança de escola como punição • Percebendo diferença nas exigências entre a escola pública e privada • Optando pelo curso técnico como forma de evitar a continuidade escolar • Superando expectativas no processo seletivo • Vivenciando reprovações sucessivas • Assumindo que teve desaprovação por falta de empenho • Considerando o estudo como algo encerrado • Idealizando um futuro artístico	• Vivenciando a escolarização com sofrimento • Alternando entre fracasso e destaque escolar • Buscando encerrar a escolarização
Participação em grupo religioso	• Recebendo convite para participar • Colocando condição para participação em forma de brincadeira • Ingressando no grupo sem motivação clara • Permanecendo no grupo depois do primeiro contato • Sendo reconhecido como alguém apto para coordenar o grupo • Assumindo a coordenação • Tendo contato inicial com fundamentos pedagógicos • Aprendendo a fazer planejamentos • Adquirindo habilidades de manejo de grupo • Apropriando-se de técnicas de ensino • Propondo atividades dinâmicas	• Participando do grupo por convite e obtendo engajamento progressivo • Sendo reconhecido e assumindo a coordenação do grupo • Instruindo-se com saberes pedagógicos em um espaço não formal • Desenvolvendo habilidades de manejo e condução de grupos • Reconhecendo procedimentos pedagógicos como aprendizados úteis • Resignificando a experiência como formativa à docência

	• Experimentando estratégias de participação • Exercitando a condução de atividades coletivas • Atribuindo valor a formação • Desenvolvendo habilidades de comunicação em público • Aprendendo a organizar ideias • Reconhecendo aprendizagens úteis para a docência • Relacionando experiência religiosa com prática docente	
Estudante do ensino superior	• Atribuindo à experiência religiosa o interesse em voltar a estudar • Rompendo com a decisão de não estudar • Decidindo fazer vestibular para universidade • Transitando de trabalhador para estudante • Enfrentando um processo seletivo muito concorrido • Retornando aos estudos através do curso de psicologia • Identificando interesse pela área da educação no início do curso • Rejeitando a docência como possível atuação • Projetando atuar em escola como psicólogo • Percebendo que o curso não oferecia formação para seu interesse de atuação • Frustração com o currículo do curso • Direcionando trabalhos para a área da educação • Investindo em formação na área da educação • Sendo reconhecido pelo seu interesse em educação • Recebendo convite para ser professor em escola do magistério	• Retomando a escolarização motivado pela experiência religiosa • Projetando atuação na educação e não obtendo formação diretamente pelo curso • Ingressando na docência inesperadamente por reconhecimento externo • Construindo repertório e prática docente a partir de experiências não formais • Atribuindo à escola pública o papel de ambiente formador central da sua atuação • Compreendendo a complexidade do trabalho em sala de aula

	• Reconhecendo o ensinar como dependente de qualificação • Apontando falta de preparo para ser professor • Aceitando conhecer a escola • Conversando sobre assuntos educacionais e pedagógicos • Sendo apresentado como professor da turma • Aceitando ser professor sem se considerar preparado • Utilizando das técnicas aprendidas na formação do centro espírita • Recorrendo as aprendizagens anteriores para conduzir aulas • Reconhecendo suas experiências como saberes pedagógicos • Experimentando reconhecimento como professor iniciante • Permanecendo na docência por um período prolongado • Encerrando atividades docentes por interferência externa • Ingressando em um projeto de iniciação científica na área da educação • Conectando-se com professores da área da educação • Inserindo-se no cotidiano da escola pública • Aprendendo sobre educação por meio da pesquisa de campo • Intensificando seu interesse pela educação escolar • Optando por atrasar a formação para estudar sobre educação • Satisfazendo-se em vivenciar o contexto escolar • Aprendendo por observação em sala de aula	
--	---	--

	• Construindo repertório a partir da prática observada • Incorporando as experiências escolares à atuação atual • Reconhecendo a escola pública como um espaço formativo • Atribuindo valor a sua experiência dentro da escola • Assumindo turma sem preparação • Achando que se sairia bem assumindo uma turma da educação básica • Frustrando-se com sua atuação • Reconhecendo a complexidade do trabalho em sala de aula • Tornando-se autodidata • Priorizando estudos de temas educacionais • Buscando formação fora do currículo do seu curso • Estudando autores da educação por iniciativa própria	
Professor no ensino superior	• Vislumbrando a possibilidade de ser professor no ensino superior • Sendo surpreendido pelo convite para ministrar aula • Sentindo-se nervoso pelo convite • Apresentando insegurança diante do convite • Propondo tema para aula a partir de suas próprias referências • Esforçando-se no preparo da aula • Recebendo reconhecimento de professoras experientes • Considerando a docência como uma possibilidade real • Sendo conduzido a realizar processo seletivo para professor • Participando de seleção para professor com	• Iniciando na docência do ensino superior por convite e reconhecimento externo • Interpretando a sua trajetória docente como inevitável • Consolidando-se como professor efetivo no ensino superior • Reconhecendo seus limites e aprendendo ensinar a partir de seu autodidatismo • Reavaliando suas práticas pedagógicas e se posicionando com reflexividade • Fazendo articulação entre estudos sobre aprendizagem, sua prática e responsabilidade docente • Constituindo uma docência intencional • Tomando responsabilidade de sua função e agindo intencionalmente para a aprendizagem

	pouco tempo de formado na graduação • Ingressando como professor substituto no ensino superior • Iniciando a docência universitária na psicologia da educação • Interpretando a carreira docente como inevitável • Atribuindo à sua trajetória na docência como decorrente de eventos não planejados • Reconhecendo sua dedicação como mérito • Relativizando suas ações intencionais • Interpretando os eventos que o levaram até o exercício da docência como sorte • Ampliando sua formação acadêmica • Realizando concurso para professor efetivo em outra instituição • Consolidando-se como professor efetivo no ensino superior • Reconhecendo limitação em sua formação inicial para a docência • Avaliando a graduação em psicologia como não formativa para sua atuação como professor de psicologia da educação • Reconhecendo o início de sua atuação como restrita em conhecimentos para ensinar • Aprendendo a ensinar através do seu autodidatismo • Utilizando das experiências em projetos de pesquisa como suporte a sua atuação • Construindo saberes docentes a partir da experiência de ser professor • Aprendendo a ser professor a partir de suas próprias experiências em sala de aula	
--	---	--

	• Recorrendo a leituras e estudos independentes para construir repertórios pedagógicos • Reconhecendo práticas passadas como inadequadas • Utilizando da dificuldade como motivador para seus alunos • Revendo concepções de ensino e aprendizagem • Posicionando-se aberto a mudanças em sua prática docente • Articulando seu objeto de estudo à sua prática pedagógica • Estabelecendo coerência entre o que estuda e o que ensina • Colocando em ação os estudos que faz • Atribuindo responsabilidade com o ensino para professores • Reconhecendo sua função como formadora de práticas efetivas para aprendizagem • Percebendo o estudo sobre aprendizagem como um facilitador da docência • Tentando promover aprendizagens nos estudantes sobre o que estudava	
SEGUNDA PERGUNTA GERADORA Explicação do funcionamento das aulas, envolvendo o seu papel, seus objetivos, o papel do estudante, as posturas esperadas e as cumpridas, existência de conflitos, dificuldades... tudo o que envolve a sala de aula.		
Professor no ensino superior	• Esgotando o planejamento antes do tempo previsto da aula • Reconhecendo insuficiência de conhecimentos para sustentar a aula • Identificando a sustentação do conteúdo como principal dificuldade • Utilizando de trabalhos em grupo como estratégia de sustentação da aula • Atribuindo às metodologias ativas um	• Enfrentando insuficiência formativa inicial e buscando estratégias de sustentação da aula • Regulando a relação pedagógica entre proximidade, humor e exigência • Reconfigurando a identidade docente a partir da aprendizagem experiencial • Tensionando referenciais teóricos diante de mudanças curriculares e científicas

	papel de “salvamento” da prática docente • Utilizando de humor e brincadeiras como estratégia de interação com os estudantes • Enfrentando reações negativas dos estudantes às brincadeiras • Reconhecendo a importância de limites na relação pedagógica • Ajustando o uso de brincadeiras na prática docente • Cedendo às reclamações dos estudantes diante das atividades propostas • Evitando conflito pedagógico com os estudantes • Modificando gradualmente a postura docente • Contrastando a identidade docente atual com a inicial • Obtendo reconhecimento atualmente como professor exigente • Aprendendo a partir das próprias experiências • Estudando continuamente para sustentar a prática docente • Incorporando conhecimentos teóricos à prática • Percebendo melhoria gradual no domínio do conteúdo • Reconhecendo mudança lenta, porém contínua, na sua postura docente • Demonstrando orgulho com seu processo de mudança • Centralizando o seu conteúdo em Piaget • Lecionando em disciplina com ampla carga horária • Compartilhando a formação docente com outra professora • Dividindo referências teóricas com colega de profissão	• Consolidando uma postura docente exigente sustentada por suporte pedagógico • Redirecionando a prática docente para aprendizagem, autorregulação e avaliação formativa • Construindo a participação discente como condição para aprender • Lidando com a fragilidade emocional dos estudantes como o novo desafio docente
--	---	--

	• Propondo atividades práticas baseadas nos estudos de Piaget • Reconhecendo inadequação na cristalização de seu referencial teórico na disciplina • Vivenciando mudanças curriculares nacionais • Vivenciando tensões sobre volume das disciplinas de psicologia em cursos de licenciatura • Lidando com diminuição da carga horária das disciplinas de psicologia nos cursos de educação • Identificando redução drástica do espaço da psicologia na pedagogia • Problematizando qualidade da formação com a diminuição da carga horária de psicologia da educação • Reavaliando estrutura da disciplina • Reformulando a disciplina para manter a qualidade da disciplina • Mudando e aprendendo diante das mudanças vivenciadas • Mudando progressivamente a forma de ensinar • Reconhecendo a docência como espaço contínuo de aprendizagem • Ingressando no mestrado em educação sem encontrar orientação na área da educação • Vivenciando ausências constantes na orientação do mestrado • Sentindo-se desestimulado diante da falta de acompanhamento no mestrado • Abandonando o mestrado diante da falta de acompanhamento • Decidindo fazer seleção para outro programa de pós-graduação	
--	--	--

	• Recebendo orientação de professor piagetiano • Reforçando sua base teórica piagetiana no mestrado • Aprofundando-se teoricamente na perspectiva piagetiana • Fazendo da pós-graduação um percurso formativo contínuo • Observando reputação de uma professora com alta exigência acadêmica • Percebendo conflitos entre exigências da professora e estudantes • Estranhando o fato de uma professora exigente ser constantemente homenageada pelos estudantes • Refletindo sobre as expectativas dos estudantes sobre professores • Confrontando seus ideais sobre o que os estudantes valorizam nas práticas docentes • Compreendendo que os estudantes esperam dos professores posturas exigentes • Reconhecendo que a exigência docente precisa ser acompanhada de suporte aos estudantes • Associando exigência pedagógica à responsabilidade com a aprendizagem • Aprendendo com a prática de outra colega • Incorporando em sua prática aprendizagens adquiridas com colegas docentes • Vivenciando uma mudança de chave em sua compreensão de docência • Percebendo que os estudantes lembram dos professores que promovem aprendizagem	
--	---	--

	• Elevando o próprio patamar de exigência docente • Passando a identificar-se como professor exigente • Explicitando aos estudantes o significado da exigência desde o início do semestre • Garantindo que exigir é reconhecer o potencial dos estudantes • Declarando que possui a expectativa de que os estudantes deem o melhor • Reconhecendo que as concepções docentes mudam • Situando a própria prática em diferentes momentos • Iniciando o doutorado internacional • Percebendo mudanças no cenário científico internacional • Confrontando suas referências teóricas • Rompendo com a centralidade de Piaget como seu referencial teórico • Retornando a ministrar aulas com outra configuração de disciplina • Conhecendo e adquirindo novos referenciais teóricos sobre aprendizagem • Ampliando o entendimento sobre motivação e autorregulação • Lidando com cobranças sobre o conteúdo de sua disciplina • Afirmando clareza sobre o próprio posicionamento teórico • Reformulando a sua forma de ensinar visando a autorregulação • Introduzindo o tema da motivação na disciplina • Intencionalizando sua prática docente para a promoção da	
--	--	--

	autorregulação dos estudantes • Enfrentando dificuldades em encontrar literaturas acessíveis sobre seus novos conteúdos • Mantendo os novos conteúdos mesmo diante das limitações literárias • Ampliando gradualmente seu repertório de textos para uso didático • Reconhecendo a pandemia como uma nova guinada na trajetória docente • Interpretando o contexto pandêmico como exigência de mudança • Buscando respostas teóricas para os desafios emergentes • Identificando a avaliação formativa como alinhada ao interesse pela aprendizagem • Reafirmando a centralidade da aprendizagem na prática pedagógica • Percebendo que avaliar para aprender se encaixa em sua concepção docente • Contrastando o interesse dos docentes por avaliação com o desinteresse por aprendizagem • Utilizando o tema da avaliação como porta de entrada para a aprendizagem • Articulando avaliação e aprendizagem como processos indissociáveis • Utilizando cursos extracurriculares como laboratório pedagógico • Utilizando plataformas digitais como ferramentas pedagógicas • Introduzindo o Moodle como ambiente de aprendizagem • Usando rubricas como ferramenta avaliativa	
--	--	--

	• Implementando avaliação por pares em sua disciplina • Aprendendo a partir da experimentação na própria prática • Buscando constantemente a melhoria de sua prática docente • Inserindo inovações pedagógicas de forma contínua • Definindo o próprio papel docente como processo contínuo de melhoria • Assumindo a necessidade permanente de aprender para ensinar • Compreendendo docência como prática de atualização constante • Colocando o próprio aprendizado a serviço dos estudantes • Reconhecendo mudanças radicais na avaliação a partir da pandemia • Consolidando a avaliação como eixo central da prática docente atual • Buscando alinhar o ensino às produções mais recentes da área • Priorizando conteúdos contemporâneos para formação de seus estudantes • Passando a fundamentar a docência em evidências de pesquisa • Investindo em conteúdos significativos para os estudantes • Orientando seu ensino para a prática pedagógica futura dos estudantes • Reconhecendo diferentes níveis de motivação entre os estudantes • Aceitando que alguns estudantes atravessam momentos difíceis • Distinguindo aprovação formal de aprendizagem efetiva	
--	---	--

	• Buscando conscientizar os estudantes sobre a responsabilidade de ser professor • Problematizando a discrepância entre responsabilidade e valorização social • Esperando que os estudantes leiam os textos propostos • Esperando que os estudantes participem das discussões • Atribuindo ao celular como fator de dispersão em sala de aula • Lidando com a fragmentação da atenção dos estudantes • Reconhecendo mudanças recentes no comportamento discente • Buscando promover envolvimento para favorecer a aprendizagem • Procurando tornar a disciplina significativa para os estudantes • Aceitando a diversidade de níveis de dedicação discente • Reconhecendo que alguns estudantes buscam apenas aprovação • Aceitando que o envolvimento mínimo também faz parte do contexto real • Definindo a participação como elemento central da aprendizagem • Valorizando a participação como condição para aprender • Definindo a sala de aula como lugar legítimo de errar • Explicitando que os estudantes não são obrigados a saber previamente • Normalizando o erro como parte do processo formativo • Acolhendo intervenções consideradas	
--	--	--

	inadequadas ou equivocadas • Garantindo respeito às diferentes formas de participação • Afirmando que a participação discente é uma necessidade do professor • Aceitando que nem todos responderão às tentativas de interação • Buscando estabelecer contato com todos os estudantes • Percebendo que estudantes mais participativos tendem a aproveitar mais a disciplina • Orientando a prática para inclusão de todos os estudantes • Identificando a saúde mental dos estudantes como principal dificuldade contemporânea • Reconhecendo a fragilização emocional como novo desafio docente • Avaliando riscos pedagógicos associados à pressão acadêmica • Ajustando a postura pedagógica diante da fragilidade discente • Abrindo espaço para que os alunos relatem dificuldades pessoais • Buscando informações para apoiar melhor os estudantes • Reconhecendo a escuta como estratégia pedagógica • Percebendo alta incidência de relatos de sofrimento psíquico • Reconhecendo ausência de preparo docente para lidar com saúde mental • Questionando-se como lidar pedagogicamente com estudantes fragilizados	
--	---	--

	• Sentindo-se inseguro diante de demandas emocionais complexas	
--	--	--

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE* (ESTUDANTES)

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

Questionário Sócio-Profissiográfico

Caro(a) colega, espero que este questionário te encontre bem! Você está participando de uma pesquisa do Mestrado em Educação do PPGE-UEFS e desde já agradeço sua participação, pois é de grande importância para a ciência da educação. Este questionário terá fins exclusivamente científicos e todos os dados pessoais serão tratados de maneira confidencial e anônima. Lembramos que não existe resposta certa nem errada e que o mais importante é a autenticidade das mesmas. Para começar, vamos nos conhecer melhor? Para tanto, peço que responda as perguntas abaixo:

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. Escolha um nome fictício: *

3. Qual gênero você se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro:

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

4. Qual sua cor/raça? *

Marcar apenas uma oval.☐ Preto(a)☐ Pardo(a)☐ Indígena☐ Branco(a)☐ Outro:

5. Qual faixa etária de idade você pertence? *

Marcar apenas uma oval.☐ Menos de 20 anos☐ Entre 20 e 25 anos☐ Entre 25 e 30 anos☐ Mais de 30 anos

6. Qual seu semestre de ingresso? *

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

7. Qual semestre você está cursando? *

Marcar apenas uma oval.☐ 1º semestre☐ 2º semestre☐ 3º semestre☐ 4º semestre☐ 5º semestre☐ 6º semestre☐ 7º semestre☐ 8º semestre☐ Outro:

8. Você está semestralizado(a)? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não☐ Outro

9. Pedagogia foi a sua primeira opção de curso? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

10. Você já atuou ou atua como professor(a)? *

Estamos considerando atuar como regência de turma. Em resposta afirmativa, por favor, informe por quanto tempo. E caso esteja em atuação, informe sua carga horária semanal:

11. Qual sua fonte de renda? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não tenho fonte de renda própria
- ☐ Trabalho CLT
- ☐ Trabalho informal
- ☐ Contrato
- ☐ Funcionário(a) público(a)
- ☐ Programa de assistência do governo
- ☐ Programa de bolsas da UEFS
- ☐ Outro:

12. Você reside em Feira de Santana? *

Caso sua resposta seja negativa, informe a cidade que reside:

13. Você mora: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sozinho(a)
- ☐ Com familiares
- ☐ Com companheiro(a)
- ☐ Com amigos(as)
- ☐ Outro:

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

14. Você tem filhos(as)? *

Caso sua resposta seja afirmativa, informe por favor a quantidade:

15. Qual sua renda familiar mensal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de um salário mínimo
- ☐ Um salário mínimo
- ☐ Dois salários mínimos
- ☐ Três salários mínimos
- ☐ Quatro salários mínimos
- ☐ Acima de quatro salários mínimos

16. Por que você escolheu cursar pedagogia? *

*Pular para a pergunta 17***Indique o nome de um (ou mais) professor(a), de qualquer semestre e componente curricular, que...**

17. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Apresenta, discute e disponibiliza com a turma o plano de ensino e o cronograma da disciplina: *

18. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Explicita, de maneira clara, os critérios de avaliação da aprendizagem: *

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

19. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Diversifica os métodos de avaliação: *
- _____
20. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Busca conhecer os estudantes, suas limitações, dificuldades, e demonstra sentimento de empatia em relação às particularidades dos estudantes: *
- _____
21. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Respeita as diversidades presentes na sala de aula: *
- _____
22. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Motiva os estudantes profissionalmente (incentiva formações complementares e continuada, faz indicação de outras leituras, cursos, palestras e outras atividades acadêmicas): *
- _____
23. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Ajuda a mediar os conflitos grupais e proporciona momentos de cooperação entre os estudantes: *
- _____
24. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Realiza a avaliação do componente curricular e propõe aos estudantes que se autoavaliem: *
- _____
25. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Mostra-se flexível e aberto às sugestões dos estudantes: *
- _____

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

26. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Ao solicitar um trabalho/produção acadêmica, explicita e disponibiliza o modelo desejado e outros tipos de texto para orientar a produção: *

27. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Auxilia/orienta nos estudos ou leitura de texto (Ex.: realiza leitura guiada, enfatiza partes importantes na exposição oral do conteúdo ou demonstrativa no texto, define conceitos, etc.): *

28. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Durante as aulas, contextualiza o conceito/autor, esclarece dúvidas sobre a leitura, sintetiza a discussão realizada: *

29. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Tem a prática de rememorar a aula anterior ou solicita aos estudantes rememorar os acontecimentos/conteúdos trabalhados na aula anterior: *

30. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Relaciona a aula/discussão com a realidade social, cultural ou escolar, estabelece relação com outras discussões já realizadas: *

31. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Disponibiliza-se para esclarecer dúvidas: *

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

32. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Apresenta um feedback/correção que ajuda a melhorar sua aprendizagem, indicando os erros e corrigindo-os, indicando melhorias a serem alcançadas: *

33. Diga o nome de um ou mais professor(a) que... Na correção do trabalho, não se limita às relações conceituais, mas também aponta problemas de estrutura textual/normas ABNT e escrita da língua portuguesa: *

Pular para a pergunta 34

Já estamos encerrando...

Para finalizar, gostaria que de maneira livre responda as seguintes perguntas:

34. O que é ensino?

35. O que é aprendizagem?

28/02/26, 14:11

Questionário Sócio-Profissiográfico

36. O que você acha que é ser professor?

37. E ser estudante, o que você acha que seja?

Obrigada pela sua participação!

Caso deseje ser informado(a) sobre os resultados desta pesquisa, o(a) convidamos a assistir a defesa da dissertação produzida a partir destes dados, com previsão de defesa para 2026. A divulgação da defesa acontecerá através das redes sociais oficiais do mestrado em educação (@mestradoeducacaouefs) e no mural de avisos que se encontra no prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Laboratório de Educação, Letras e Artes, anexo do módulo 02 da UEFS.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL (DOCENTE)

28/02/26, 14:19

Questionário Sócio-Profissional (Docente)

Questionário Sócio-Profissional (Docente)

Querido professor,

Convidamos você a completar este questionário da pesquisa de dissertação que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEFS, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), que visa compreender práticas docentes que contribuem para formação de estudantes na universidade. Sua contribuição será indispensável para a realização desta pesquisa e, consequentemente, para o avanço do conhecimento, pois ela nos permitirá compreender essa questão que toca diretamente todos os discentes e docentes desta instituição, em especial ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Nós lhe convidamos então a dedicar uma parte do seu precioso tempo para completar imediatamente este questionário, que trata de questões pessoais e profissionais. Lembramos que não existe resposta certa nem errada e que o mais importante é a autenticidade das mesmas. Este questionário terá fins exclusivamente científicos e todos os dados pessoais serão tratados de maneira confidencial e anônima. Estarei sempre à disposição para sanar quaisquer tipos de dúvidas durante e pós resposta do questionário. Caso deseje ser informado(a) sobre os resultados desta pesquisa, o(a) convidamos a assistir a defesa da dissertação produzida a partir destes dados, com previsão de defesa para fevereiro de 2026. A divulgação da defesa acontecerá através do mural de avisos que se encontra no prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, Laboratório de Letras, Educação e Artes, módulo 02 da UEFS.

Agradeço imensamente a sua colaboração.

Flávia Vitória Carneiro Moura

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Qual o seu gênero: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

28/02/26, 14:19

Questionário Sócio-Profissiográfico (Docente)

2. Qual a sua faixa etária de idade: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Até 30 anos
- ☐ Entre 30 e 35 anos
- ☐ Entre 36 e 40 anos
- ☐ Entre 41 e 45 anos
- ☐ Entre 46 e 50 anos
- ☐ Acima de 50 anos

3. Qual a sua naturalidade? *

4. Você reside em Feira de Santana? *

Caso não, por favor, informe a cidade.

5. Qual a sua formação? *

Por favor, informe desde a graduação até o seu maior título.

6. Quanto tempo você tem de docência no ensino superior? *

28/02/26, 14:19

Questionário Sócio-Profissiográfico (Docente)

7. Qual o seu vínculo com a UEFS? *

8. Você já teve outra(s) experiência(s) com a docência além do ensino superior? *

Por favor, descreva-as com os respectivos tempos e níveis.

9. Qual a sua carga horária semanal com os encargos docentes? *

(Ensino, Pesquisa, Extensão, Planejamento, Orientação, Correção, Produção de material, Atividades Administrativas)

10. Informe quais os cursos e componentes curriculares que você ministra, com as respectivas carga horária: *

28/02/26, 14:19

Questionário Sócio-Profissiográfico (Docente)

11. **Você exerce algum outro cargo/função na universidade além da docência?** *

Por favor, especifique.

12. **Você participa de formação continuada (especializações, cursos, extensões, etc.), dentro ou fora da universidade?** *

13. **Participa de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, etc.) na área da educação?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. **Quais são os seus objetos de estudo e pesquisa?** *

APÊNDICE D – TERMO DE USO DE IMAGEM E VOZ



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ (nome),
de nacionalidade brasileira, portador(a) da Cédula de Identidade (RG) nº _____
residente em _____

AUTORIZO:

() o uso de sua imagem registrada em vídeo e/ou fotografia

() o uso de gravações da minha voz

no âmbito da pesquisa **“Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior” (título provisório)**, desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Flávia Vitória Carneiro Moura e orientação da professora Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D. do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (DEDU-UEFS).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagens e voz, exclusivamente para fins acadêmicos, nas seguintes formas: relatórios da pesquisa, em eventos acadêmicos no qual as pesquisadoras participem, possíveis eventos acadêmicos que envolvam a temática dessa pesquisa, capítulos de livros, livros, artigos, além do próprio trabalho de dissertação.

Por esta ser a expressão de sua vontade, o(a) responsável declara que autoriza o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos relacionados à sua imagem e voz, e assina a presente autorização, em conjunto com a responsável pela pesquisa, em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Feira de Santana-BA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: Flávia Vitória Carneiro Moura

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA PROF01

Professor,

Neste momento, farei algumas perguntas, as quais te peço para que fique completamente à vontade para respondê-las no tempo e maneira que achar necessário. Esse momento é muito importante para a pesquisa, pois compõe a narrativa de um professor, que para nós é imprescindível. Não existem respostas certas ou erradas, nos interessamos sobretudo na sua visão, impressão e experiência enquanto professor.

PERGUNTAS EXMANENTES

Primeira pergunta geradora: Qual foi o seu caminho até à docência, o que te fez e faz ser professor?

Segunda pergunta geradora: Gostaria que o senhor me contasse, com quantos detalhes achar necessário, sobre o funcionamento de suas aulas, envolvendo o seu papel, seus objetivos, o papel do estudante, as posturas esperadas e as cumpridas, existência de conflitos, dificuldades... tudo o que envolve a sala de aula.

PERGUNTAS IMANENTES

Nessa explanação teve uma época que o senhor falou que me chamou a atenção e eu queria que o senhor destaque mais um pouco ela. Que é quando o senhor fala da época da escola que o senhor não gostava de estudar. **Como era a sua relação com o estudo? Como o senhor era como estudante?**

No que trata da experiência que o senhor falou que teve com um grupo de jovens no Centro Espírita. O senhor falou que lá o senhor adquiriu algumas habilidades que te ajudaram na docência. **Quais foram essas habilidades? Como era essa experiência no grupo de jovens? O que acontecia? O que o senhor fazia? Como eram as instruções? Como era ensinado a agir em grupos de jovens?**

Eu vou pedir só mais um aprofundamento em uma fala, para a gente fechar esse primeiro bloco que fala sobre o que te fez ser docente, o que te levou para a docência. O senhor falou de uma experiência que o senhor teve no grupo que o senhor fazia parte na faculdade de psicologia, que o senhor estava dentro da escola pública, observando a prática de um professor. E eu quero saber, nessa experiência, **como é que o senhor via o papel da professora? Como é que o senhor enxergava? Quais eram as impressões que o senhor tinha sobre ser professor na sala de aula? Como o senhor enxergava aquela dinâmica de sala de aula mesmo, de contexto de escola, de educação, de ensino?**

Agora, em relação ao papel do estudante na sala de aula, quais são as posturas que são esperadas e as cumpridas nesse ambiente de sala de aula?

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

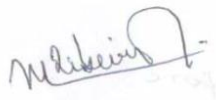


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marinalva Lopes Ribeiro, pelo presente termo, convido-o/a a participar, colaborando na construção de dados do estudo coordenado por mim e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, intitulado “Relação professor e estudante na universidade”. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como se configura a relação entre professores e estudantes no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir das representações que estudantes e professores constroem das relações interpessoais no contexto da docência universitária. E, como objetivos específicos: Descrever as representações que os estudantes produzem sobre seus professores e sobre as relações que mantêm com estes; Identificar os modos como os docentes se constituem enquanto mediadores dos processos de aprendizagem dos estudantes; Refletir sobre a constituição identitária dos docentes nos contextos das ações relacionais com os estudantes e das práticas educativas que desenvolvem na universidade; Analisar as motivações dos estudantes e seus conhecimentos desenvolvidos a partir das relações que estabelecem com os professores; Analisar a relação que se estabelece entre professor e estudantes diante das dificuldades nas habilidades de leitura, interpretação textual e produção de conhecimento lógico-matemático de tais sujeitos; Identificar as representações de estudantes egressos da instituição sobre seus professores. O que se deseja é saber: A partir das representações dos professores e estudantes da UEFS, como se configura a relação entre tais sujeitos no contexto da docência universitária? É importante que você saiba que, ao aceitar participar, esta pesquisa oferece alguns desconfortos e riscos: incômodo pela consciência da exposição de informações pessoais, ainda que sua identidade seja preservada; o ato de ser abordado para responder a um questionário irá requerer sua disponibilidade de tempo para este fim; ou, ao participar de uma entrevista individual ou no grupo focal, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências, ou situações vividas, que causem algum tipo de sofrimento: vergonha, tristeza, arrependimento. Você pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo, ou penalidade. Contudo, há benefícios: a abertura de um canal de diálogos a partir das informações por você disponibilizada, sobre temas que envolvem a convivência na universidade, podem evidenciar como essa relação impacta nos processos de ensino-aprendizagem, motivação e desenvolvimento de leitura e escrita e raciocínio lógico dos estudantes, bem como possibilitar discussão sobre a profissionalidade no contexto da relação interpessoal entre professores e estudantes. Ou seja, qualificar as relações entre estudantes e professores e vice-versa, com vistas a melhorar as condições de aprendizagem, bem como favorecer as condições para o contexto do ensino. Todas as etapas da pesquisa serão esclarecidas antes, durante e depois de realizadas. Estarei à sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento no contato informado abaixo. A pesquisa envolverá duas dimensões: uma que atenderá o levantamento quantitativo das informações acerca do perfil socioprofissional dos docentes e do perfil sociocultural dos discentes realizados através de um questionário; e, a outra, consistirá na análise das reflexões produzidas a partir de entrevistas e/ou grupos focais, em relatos, quando abordam a relação entre a docência e a discência. Nas sessões de grupos focais poderão ser utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa, assim como, filmadora. Todas as etapas da pesquisa serão desenvolvidas na própria UEFS nos dias e horários de maior conveniência, combinado previamente. É importante dizer que você não precisa se identificar nos materiais escritos e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo. Solicitamos a sua autorização para publicar os textos produzidos a partir dos registros de entrevista e grupo focal. A participação nesta pesquisa não implica em despesas por parte do participante e, se porventura houver, este será assumido por mim, pesquisadora responsável e o Núcleo de Pesquisa, NEPPU. Você poderá ter acesso, a qualquer momento que desejar, aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa disposto por cinco anos na UEFS, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – NEPPU. Além de apresentar, estatisticamente, o cenário relacional entre professores e estudantes na Universidade Estadual de Feira de Santana,

os dados por você fornecidos e construídos irão subsidiar a criação do observatório/banco de dados no qual serão disponibilizados no site do NEPPU (*online*) para socializar os dados e servir de banco de dados para estudos e pesquisas em que as temáticas estejam diretamente relacionadas às categorias desenvolvidas nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão amplamente socializados por meio de publicações em eventos, periódicos, livros e em seminários que será amplamente divulgado aos participantes/colaboradores. Caso você aceite de forma voluntária participar da pesquisa certifique-se, antes de assinar, que foi suficientemente informado(a) sobre seu objetivo, a não obrigatoriedade da participação e demais informações essenciais do estudo. O seu aceite compreenderá a prévia autorização para que seja solicitado o preenchimento do questionário e, posteriormente, um convite a participar de entrevista e/ou grupo focal, reafirmando que os textos gerados sejam utilizados unicamente para fins científicos desta pesquisa. Nosso endereço para contato é: Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS Departamento de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (Anexo Módulo 2 – sala 11) - Av: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036- 900. Feira de Santana – Bahia - Telefone e Fax: (75) 3161-8084 - E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com, ou, se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS - Módulo 1, MA 17; e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8124. Agradeço a sua atenção e estarei à disposição para outros esclarecimentos. Feira de Santana, _____ de _____ de _____.



Prof. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Participante da pesquisa