

A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância

Learning self-regulated and the field teacher training in the education distance mode

Luciana Toaldo Avila
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Universidade Federal de Pelotas, UFPel (Brasil)

Resumo

Diferentes políticas nacionais de educação vêm sendo formuladas para que seja garantida uma educação mais igualitária aos diferentes contextos sociais brasileiros. De forma a atender as necessidades da realidade das escolas não urbanas, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Educação para o Campo (PRONACAMPO), investiu na criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (CLECs), na modalidade de Ensino a Distância (EaD), com a intenção de formar professores capacitados para atuarem especificamente nas escolas rurais. Pensando-se na qualidade de formação desses professores, principalmente na forma como gerem seus processos de aprendizagem e ensino, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar, por meio da análise de narrativas, se estudantes de um curso na modalidade EaD, matriculados em um CLEC da região sul do Brasil, revelam utilizar estratégias de autorregulação para beneficiar suas aprendizagens ao longo da execução dos estágios curriculares supervisionados, obrigatórios no curso. As narrativas, construídas e registradas em um “memorial formativo”, foram analisadas, com base no construto da autorregulação da aprendizagem, por meio do método da análise textual discursiva. A análise revelou que os estudantes investigados foram capazes de utilizar diferentes estratégias de autorregulação da aprendizagem, classificadas em estratégias comportamentais, cognitivas/metacognitivas e motivacionais, durante o período que compreendeu a execução de seus estágios. Concluiu-se que, a utilização das estratégias permitiu aos estudantes desempenharem um papel mais consciente e autônomo nas suas aprendizagens, características estas importantes para o alcance das metas e objetivos de um estudante na modalidade de ensino a distância. Além de contribuírem com a aprendizagem dos alunos, uma vez que ao tomarem consciência dos desafios e buscarem resolvê-los, por meio do emprego de diferentes estratégias, beneficiaram seus alunos com práticas mais reflexivas e contextualizadas com as reais necessidades locais.

Palavras-chave: educação a distância; formação de professores; autorregulação da aprendizagem.

Abstract

Different national education policies have been formulated for more egalitarian education guaranteed to different Brazilian social contexts. In order to meet the reality of non-urban schools needs, the Ministry of Education (MEC), through the Education Program for the Field, invested in the creation of at Field Education degree courses (CLECs) in mode of distance education, with the intention of forming teachers trained specifically to work in rural schools. By thinking on the quality of training of these teachers, especially in the way they manage their processes of learning and teaching, the aim of this study was to investigate, through the analysis of narratives, if students enrolled in a course in distance education mode, in a CLEC the southern region of Brazil, reveal use of self-regulation strategies to benefit their learning throughout the execution of supervised internships, required in the course. The narratives, built and registered in a “formative memorial”, were analyzed based on the construct of learning self-regulated, through the discursive textual analysis method. The analysis revealed that the students surveyed were able to use different self-regulatory strategies of learning, classified as behavioral, cognitive / metacognitive and motivational strategies during the period that included the execution of her internships. In conclusion, the use of strategies allowed the students play a more aware and autonomous role in their learning, characteristics important of a students in a course in distance education mode to achieve her goals and objectives. Besides contributing to the learning of their students, since to be aware of the challenges and seek to resolve them, through the use of different strategies, benefited his with more reflective practices and contextualized to the local needs reals.

Keywords: distance education; teacher education; learning self-regulated.

Nas últimas décadas, observamos no Brasil a elaboração de políticas educacionais que buscam atender prioritariamente as exigências educacionais urbanas, orientando as escolas rurais e indígenas a se adaptarem ao sistema educacional hegemônico. As consequências dessa “adaptação” são que escolas não urbanas acabam muitas vezes por deixar de valorizar sua própria cultura na educação dos alunos e trabalham com temas pouco vinculados com as reais necessidades da comunidade local (Arroyo, 2007).

O governo nacional, pensando nas condições desiguais de educação oferecidas no país, por meio do Ministério da Educação (MEC)¹, tem elaborado políticas educacionais de forma a atender especificamente a realidade das escolas não urbanas. O Programa de Educação para o Campo (PRONACAMPO) é um exemplo de política que busca, dentre vários dos seus eixos, incentivar a formação de professores do campo. Por meio de um convênio, entre o Sistema Universidade Aberta do Brasil

(UAB) e Universidades Públicas de Ensino Superior, são oferecidos em diversos municípios brasileiros, por meio da modalidade de ensino a distância (EaD), os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (CLECs), com o objetivo de formar professores para atuarem de forma qualificada, prioritariamente, em escolas rurais de ensino básico.

Por meio dessas políticas, procura-se dar condições às pessoas que residem na zona rural a um ensino de qualidade e uma boa formação profissional, proporcionando a superação das barreiras geográficas e temporais a sujeitos que podem estar impossibilitados do acesso ao ensino superior (Reis, Battini, e Strang, 2014). Assim como, a presença de professores formados na modalidade do campo representa a oportunidade de crianças e jovens das escolas rurais aprenderem de forma mais contextualizada com sua realidade, além de garantir que tais indivíduos não precisem migrar para municípios urbanos vizinhos à procura de educação. Sendo assim, ao pensarmos em uma educação de qualidade, os CLECs precisam investir na formação de seus acadêmicos, tanto no que tange os conteúdos curriculares quanto sobre o aprender a ser professor.

Os estudantes da modalidade a distancia, mais do que os da modalidade presencial, precisam saber trabalhar de forma autônoma para se organizarem e se dedicarem ao estudo dos conteúdos oferecidos pelo curso. Dessa forma, os cursos em EaD precisam oferecer uma proposta curricular que dê condições para que seus estudantes aprendam e criem o hábito de estudar sozinhos, sabendo buscar sua própria formação (Reis, Battini, e Strang, 2014).

Uma das alternativas para superar esse desafio exposto acima seria o investimento nas diferentes disciplinas que compõem o currículo de tais cursos, com propostas que contemplem o desenvolvimento e utilização de diferentes processos de autorregulação da aprendizagem. Estudos nesta perspectiva vêm demonstrando benefícios aos resultados acadêmicos de estudantes que desenvolvem competências autorregulatórias para aprender, principalmente a utilização de estratégias de aprendizagem (Chiecher, 2006; Beluce e Oliveira, 2012).

Tendo em vista o que foi exposto, o objetivo desta pesquisa foi analisar, por meio de narrativas, se estudantes de um curso na modalidade EaD, matriculados em um CLEC da região sul do Brasil, utilizam estratégias de autorregulação para beneficiar suas aprendizagens, durante a execução dos estágios curriculares supervisionados.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O impacto provocado pelo desenvolvimento tecnológico, na economia e na política mundial, exige, hoje, do sistema educacional novas formas de encarar a formação de professores das zonas urbanas e rurais do país. Diante da nova cultura de aprendizagem, a qual o estudante necessita administrar um conjunto expressivo de informações que recebe ao longo do dia, devemos pensar na formação de um

professor competente tanto para saber aprender como para saber ensinar diante desse cenário (Pozo, 2002; Veiga Simão, 2004).

Um dos mecanismos que pode auxiliar na formação de professores agentes e estratégicos durante as suas aprendizagens, em diferentes tarefas acadêmicas, oferecidas nas disciplinas que compõem os cursos de licenciatura é o desenvolvimento dos processos de autorregulação da aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem se constitui como um campo de estudo que surgiu em meados da década de 1980, com a intenção de investigar como os estudantes se tornavam responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem durante sua escolarização (Zimmerman, 2001).

Os fatores que tornam o estudo dos processos utilizados pelos estudantes para autorregular as suas aprendizagens um campo pertinente de investigação, são os resultados encontrados em diferentes pesquisas, as quais mostram que estudantes autorregulados obtêm melhores resultados nas tarefas acadêmicas. Estes resultados podem ser explicados porque esses estudantes exercem uma atividade mais autônoma, consciente e motivada durante a execução de diferentes tarefas de aprendizagem. Algumas das características dos estudantes autorregulados para aprender são resumidas, por Embuena e Amorós (2012), como:

[...] capacidade para usar estratégias cognitivas de tratamento da informação; II) [...] atitude para planejar, controlar e dirigir os processos até a realização de certas metas; III) [...] domínio nas crenças motivacionais e emocionais adaptativas a cada tarefa e situação; IV) [...] habilidade para planejar e controlar os fatores ambientais que influenciam o aprendizado; V) [...] capacidade para manter a concentração, o esforço e a motivação (p. 68).

Em relação à utilização de estratégias (I), podemos as considerar como uma sequência de atividades, operações ou planos mentais, utilizados pelos indivíduos para alcançarem suas metas e objetivos de aprendizagem. Contudo, por essas serem de natureza consciente e intencional, não podem ser consideradas como simples aplicações de técnicas de memorização. Mas devem ser vistas como ferramentas que auxiliam o estudante na organização da tarefa de aprendizagem, abrangendo tanto o domínio metacognitivo, cognitivo, motivacional e contextual da tarefa, visando sempre o aprender (Santos e Boruchovitch, 2011).

Apesar dos estudantes autorregulados serem autônomos para aprender, isso não significa que eles utilizem as estratégias de forma isolada do seu contexto cultural. Os mecanismos envolvidos no processo de autorregulação da aprendizagem não se caracterizam por uma “autoeducação”, mas incluem formas sociais de educação, em que a participação dos pares e professores se torna importante para a eficácia do processo (Zimmerman, 2001).

Por isso, quando se fala em formação de professores estratégicos para aprender e ensinar, precisa-se pensar no papel da mediação do Outro³. Uma das teorias que nos ajuda a entender os processos de mediação do Outro é a Teoria Histórico-cultural de Vigotski (2001). Nos cursos de formação de professores, destacamos o papel

importante dos mediadores, como os docentes ou pares, no ensino explícito ou na aprendizagem por observação, das estratégias de autorregulação. O aprendizado de estratégias, ao longo do curso, pode possibilitar ao futuro professor o conhecimento sobre mecanismos facilitadores da aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas e de como ser um professor estratégico para ensinar.

Podemos justificar o interesse no investimento da formação de professores estratégicos para aprender e, principalmente, para ensinar, devido a resultados de pesquisas realizadas no ambiente escolar, tanto no Brasil como no exterior, que mostram benefícios à aprendizagem dos alunos na presença de docentes com essas características. Os estudos mostram que alunos da educação básica que utilizam as estratégias de aprendizagem, oportunizadas pelo ensino de seus professores, demonstram ser mais bem sucedidos academicamente quando comparados a aqueles não estratégicos (Rosário, Almeida, e Oliveira, 2000; Pocinho, 2010).

Para Veiga Simão (2006, p. 203) é preciso otimizar o ensino de estratégias de aprendizagem aos alunos na escola, mas “é imperioso que os próprios professores actuem estrategicamente quando aprendem e quando ensinam, de modo que o professor seja capaz de exercer um controle consciente sobre os seus próprios processos cognitivos de decisão”. Dessa maneira, se o futuro professor ingressa no curso sem saber controlar a sua própria aprendizagem, uma das alternativas é oferecer a esse a oportunidade de aprender e utilizar estratégias nas tarefas exigidas pelas diferentes disciplinas, com o apoio dos docentes do próprio curso.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO A DISTÂNCIA

Compreendemos que as políticas educacionais brasileiras, até poucos anos atrás, eram elaboradas, predominantemente, tendo como foco o paradigma urbano. Esse paradigma considera a cidade como o espaço civilizatório por excelência e seus cidadãos verdadeiros sujeitos de direitos. Sendo assim, o campo e as suas escolas são vistos como lugares ainda atrasados em diferentes domínios, tendo que se adaptar aos padrões estabelecidos para as escolas e sujeitos urbanos (Arroyo, 2007).

No Brasil, já temos políticas educacionais definidas pelo MEC, especificamente direcionadas às características da população do campo. Assistimos nos últimos anos a criação e a execução de programas direcionados à educação do campo, sendo um deles o incentivo à formação de professores do campo, por meio da criação de cursos de licenciatura a distância (Portal Brasil, 2012).

Uma das instituições públicas que oferece desde o ano de 2009 o CLEC, na modalidade EaD, é a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Desde essa data, o CLEC-UFPeL é oferecido em caráter emergencial e experimental a sete municípios no estado do Rio Grande do Sul, contando com a presença de docentes especializados nos seus eixos disciplinares (PPC, 2012). Um dos objetivos gerais do CLEC-UFPEL é de formar professores para atuarem nas séries iniciais da Educação Básica e na

Educação Infantil, em escolas rurais e rururbanas⁴. O perfil dos egressos do CLEC se caracteriza por:

[...] profissionais da educação capazes de atender às especificidades que caracterizam as áreas rurais e de periferia urbana assim como qualquer espaço escolar e não-escolar que traga marcas de uma cultura do campo por dentro das cidades do território nacional. Cidades essas em que, muitas vezes, a periferia é, em grande parte, caracterizada por uma população trabalhadora rural ou vinculada a atividades produtivas que dependem das condições de produção do meio rural. Tais populações, vivendo no campo, ou não, desenvolvem uma cultura toda própria, com hábitos e relações que procuram reproduzir a cultura características do campo (PPC, 2012, p. 4).

O curso é oferecido em regime semestral, com duração mínima de quatro anos ou oito semestres. Ao longo do curso, além das disciplinas oferecidas em caráter de eixos temáticos, os estudantes são expostos a quatro estágios obrigatórios, distribuídos conforme o quadro 1.

Quadro 1. Distribuição dos estágios ao longo do CLEC-UFPEL

Estágio	Descrição	carga horária
Estágio I: (5º semestre)	Investigação ação em escolas públicas I: observação de sala de aula	102 horas práticas e 34 horas teóricas
Estágio II (6º semestre)	Investigação ação em escolas públicas II: regência em educação infantil	136 horas práticas e 34 horas teóricas
Estágio III (7º semestre)	Investigação ação em escolas públicas II: regência em séries iniciais	153 horas prática
Estágio IV (8º semestre)	Investigação ação em atividade docente: prática dos estudos colaborativos	136 horas práticas e 34 horas teóricas

Fonte: Projeto Pedagógico CLEC-UFPEL (2012). Elaboração própria.

Além do cumprimento dos estágios e dos demais eixos temáticos que o curso oferece, o estudante só obtém o título de Licenciado em Educação do Campo se produzir, de forma individual, um trabalho de conclusão de curso (TCC). Esse trabalho se constitui na construção de um “memorial de formação”, em que os estudantes precisam produzir uma narrativa acerca das vivências e aprendizagens realizadas ao longo do curso, principalmente durante a realização dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios.

Ao observarmos a exigência da construção do “memorial de formação”, podemos considerar que a exposição dos estudantes à tarefa de construir uma narrativa sobre

seu processo de formação nos estágios, constitui-se como uma atividade formativa que proporciona ao futuro professor um maior conhecimento sobre si. A ação de pensar e registrar as experiências de aprendizagem durante os estágios possibilita ao sujeito pensar sobre a sua competência para tal. Segundo Abrahão e Passeggi (2012):

O uso de narrativas autobiográficas em contextos de formação, inicial ou continuada, ancora-se no pressuposto dessa autonomização (próprio poder de formação), no sentido em que o ato de explicar para si mesmo e para outro os seus processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modelos de aprender num direcionamento emancipador (p. 61).

Autores, como Embuena e Amorós (2012), relacionam os processos que envolvem a realização do estágio, incluindo a construção do “memorial de formação”, com as fases que compõem um ciclo da autorregulação da aprendizagem. O processo cíclico de autorregulação da aprendizagem pode ser descrito através de três fases principais: fase de antecipação, fase de execução e fase de autorreflexão. Segundo esses autores, a construção do planejamento de estágio, configurada como a primeira fase de um ciclo de autorregulação da aprendizagem, permite aos futuros professores conhecerem a escola parceira, perceberem sua realidade, estabelecerem metas e objetivos para o estágio e elaborarem o planejamento de ensino. No desenvolvimento do estágio, ou também fase de execução, os futuros professores terão como tarefa colocar em prática o planejamento elaborado, por meio da utilização de diferentes estratégias e do monitorando do seu comportamento, sempre visando à obtenção dos objetivos previamente traçados. E, finalmente, depois do fim do estágio é chegada a hora de construir uma narrativa de formação, proporcionando aos estudantes se autoavaliarem e tomarem consciência do processo de formação, momento que corresponde à fase de autorreflexão.

Vale destacar que, por ser uma formação realizada na modalidade a distância, esses estudantes precisam demonstrar atitudes autorregulatórias em níveis bem mais elevados que os estudantes no contexto presencial. Esses precisam saber gerir seu tempo para sentirem-se capazes de realizar as tarefas de forma autônoma, uma vez que a ajuda do professor, em grande parte das vezes, faz-se por meio do ambiente virtual (Chiecher, 2006).

Diante da importância de uma prática mais autônoma durante o aprender a ser professor no contexto do ensino a distância é que se defende o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem nos CLECs. Um estudante da modalidade a distância enfrenta situações que exigem bastante de sua ação autorregulada, fato que poderá ser melhor experimentado se tiverem conhecimentos de estratégias, as quais possam os auxiliar a atingir os seus objetivos.

OS TIPOS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Uma das características básicas de um estudante autorregulado para aprender é o uso de estratégias. O ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem, ao longo da formação de professores, pode ser implementado paralelo ao ensino dos conteúdos específicos das disciplinas oferecidas pelo curso. As estratégias ensinadas aos estudantes e utilizadas por esses devem englobar tanto recursos cognitivos, metacognitivos e motivacionais (Santos e Boruchovitch, 2011).

Apesar de existirem diferentes tipos de estratégias, essas apresentam algumas características em comum, como por exemplo, podem ser utilizadas sempre para se atingir um objetivo específico ou como resposta a um desafio percebido na execução da tarefa. A aplicação das estratégias vão se dar de forma seletiva, flexível e levando em consideração as demandas que envolvem a tarefa de aprendizagem. Por isso, ressaltamos que as estratégias autorregulatórias não podem ser concebidas como um guia predeterminado de ações que devem ser executadas pelo aprendiz (Rosário, Trigo, e Guimarães, 2003).

As estratégias de autorregulação da aprendizagem podem ser classificadas dentro dos domínios: comportamental, metacognitivo/cognitivo e motivacional. Estratégias comportamentais dizem respeito ao controle do tempo dedicado para cada tarefa, a separação do material e organização do espaço utilizado para a execução da tarefa e a procura de ajuda. Estratégias metacognitivas/cognitivas, dizem respeito à reflexão de como, quando e onde utiliza-se as diferentes estratégias escolhidas para atingir os objetivos da tarefa. E, estratégias motivacionais são os mecanismos desencadeados para a compreensão das razões que movem os esforços para aprender e as modificações no comportamento para tornar o ambiente de aprendizagem mais agradável (Lopes da Silva, 2004).

Ao utilizar esses diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, o futuro professor será capaz de estabelecer um diálogo consigo mesmo, identificando os problemas que vão aparecendo no decorrer da prática e, ao mesmo tempo, tentando encontrar possíveis soluções para resolvê-los (Veiga Simão, 2004). Partindo disso, Veiga Simão (2002, p. 19) afirma que “as estratégias de aprendizagem são inseparáveis dos processos de ensinar e aprender, o que requer um professor que saiba conjugar adaptativamente o ensino de conteúdos, técnicas, procedimentos, estratégias e atitudes em função das situações concretas em que se encontra”.

METODOLOGIA

Baseada no construto da autorregulação da aprendizagem, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (Yin, 2007), utilizando como fonte de dados as narrativas, presentes nos TCCs, de cinco estudantes, todas do sexo feminino e com idades entre 22 e 26 anos, do CLEC-UFPEL. Para a análise das narrativas foi utilizada

a análise textual discursiva (Moraes e Galiazzi, 2006), com o intuito de verificar se as estudantes mostravam indícios da utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem ao longo do curso, especificamente durante a realização de seus estágios curriculares supervisionados.

As estudantes, após ficarem cientes do objetivo da pesquisa e de assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, permitiram que seus TCCs fossem utilizados para fins de pesquisa. De forma a garantir o anonimato das envolvidas, optamos por nomeá-las como: estudante A, B, C, D e E.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura das narrativas presentes nos TCCs, percebemos que as estudantes investigadas utilizaram estratégias durante seus estágios para aprender e ensinar, o que pode ter colaborado para uma ação mais autônoma e ativa na formação dessas professoras. As estratégias encontradas foram classificadas em três categorias principais, com subcategorias correspondentes, as quais podem ser visualizadas no quadro 2.

Quadro 2. Estratégias de autorregulação da aprendizagem pelas estudantes do CLEC/UFPEL

Categories /subcategorias	Indicadores	Excertos
Comportamentais Observar o ambiente de prática	Observar o ambiente de prática antes de atuar nos estágios	<i>[...] minha intenção era buscar saber dos alunos um pouco de sua história, por isso fazia atividades de conversa em roda com os alunos, as quais os permitiam se expressarem bastante (Estudante A). Logo começo a reunir informações e peculiaridades da comunidade em um Museu Virtual, tarefa proposta pelo curso, onde acomodo informações bem detalhadas sobre a comunidade escolar, tais como: clientela atendida, os meios de transporte, as formas de acesso e também a identidade cultural do território (Estudante E).</i>
Planejar a execução de atividades	Planejar as atividades antes de desenvolvê-las com os alunos	<i>[...] escolhemos como tema “Alimentação Saudável”, em virtude de a escola estar desenvolvendo o Projeto Horta, que visa formar bons hábitos de alimentação [...] (Estudante C). Nas observações preparei um plano de trabalho visando possibilitar àquelas crianças uma ótima experiência com as atividades lúdicas, que os desafiassem, embasadas nos objetivos para despertar neles o gosto pelas atividades, como o jogo e as histórias dirigidas ou não, proporcionando momentos específicos e experiências corporais diversificadas, com atividades de agilidade, atenção, ritmo, entre outros (Estudante D).</i>

Categorias /subcategorias	Indicadores	Excertos
Procurar ajuda	Procurar ajuda diante de um desafio	<i>Após este fato procurei estudar mais sobre a indisciplina dos alunos em sala de aula. [...] (Estudante B). Todas as conversas com a professora titular me trouxeram esclarecimento, segurança e também mais coragem para seguir em frente (Estudante D). Sempre que precisei contei com o apoio dos professores do curso e das escolas parceiras para enfrentar todos os desafios durante as disciplinas do curso e os estágios (Estudante A).</i>
Cognitivas/ Metacognitivas Refletir sobre as aprendizagens	Identificar e refletir sobre aprendizagens feitas ao longo do curso	<i>Em relação aos estágios aprendi, durante meus desafios, que o professor precisa estar preparado para quaisquer mudanças que possam surgir nos planos de aula, ou seja, precisa pensar sempre nos imprevistos em sala de aula (Estudante C). Ao finalizar este estágio também reflito sobre a importância de nós professores estarmos constantemente inovando em nosso ensino e na forma como pensamos, pois somente com a mudança de atitude podemos crescer e produzir boas práticas educativas no contexto escolar (Estudante E).</i>
Verificar o alcance dos objetivos	Verificar se os objetivos traçados foram atingidos	<i>Observei que a cada dia que se passava, os alunos demonstraram prestar mais atenção nas brincadeiras, aprendendo e se desenvolvendo melhor. Considero que consegui através dessas brincadeiras, proporcionar a eles momentos especiais de aprendizagem e prazer (Estudante C). [...] não pude cumprir com todos os objetivos planejados para o estágio, por motivos de tempo em relação ao meu trabalho (Estudante B).</i>
Motivacionais Razões para aprender	Identificar a importância de determinadas aprendizagens	<i>Ao fazer os estágios notei que as etapas desses são primordiais para um futuro professor. Percebi que a experiência foi bastante significativa para minha formação (Estudante A). No desenvolver da minha prática educativa, compreendi que a educação, em qualquer que seja o nível, é mais do que um mero processo de instrução ou de informação, devendo-se apresentar como meio de aprendizagem significativa para as pessoas (Estudante E).</i>
Modificações das práticas pedagógicas	Realizar modificações nos planos de aula, para torná-las mais atrativas aos alunos	<i>Neste ano, ao contrário do ano passado, consegui realizar mais brincadeiras e jogos com os alunos, tornando assim a aprendizagem mais divertida e sem a cobrança do caderno cheio de textos e cálculos (Estudante B). Acredito que minhas atividades por serem brincadeiras, diferentes da rotina que os alunos estavam acostumados, e relacionados à música, eu estava colaborando para a motivação deles em aprender (Estudante C).</i>
Estabelecer vínculo afetivo com os alunos	Estabelecer vínculo afetivo com os alunos e cumprir com os objetivos traçados	<i>Conquistei cada um dos alunos, com isso as aulas foram muito mais prazerosas para todos. A participação dos alunos foi unânime em todas as atividades que realizei e pude perceber o quanto é importante ter um bom relacionamento com os alunos para que a aprendizagem tenha mais significado (Estudante D).</i>

Fonte: Trabalhos de Conclusão de Curso das estudantes investigadas do CLEC-UFPel. Elaboração própria.

As estratégias do tipo comportamental foram classificadas em três subcategorias: observar o ambiente de prática, planejar a execução das atividades e procurar ajuda. Destaca-se que as estudantes analisadas relataram observar o ambiente de prática para conhecer mais sobre os seus alunos e se familiarizar com a realidade da escola do estágio, fato que colaborou para a realização de um planejamento contextualizado com as reais necessidades da comunidade escolar.

Destacamos a terceira subcategoria como a que retrata o comportamento com maior incidência nas narrativas das estudantes. Mesmo estando em um contexto de ensino a distância, em que o estudante encontra-se, na maioria das vezes, sozinho para resolver seus problemas, notamos nas narrativas das estudantes que elas sabiam que buscar ajuda, seja para a professora titular da turma do estágio ou por meio do ambiente virtual, para os docentes do curso, diante de uma dificuldade, facilitaria a superação dos desafios encontrados. O comportamento de pedir ajuda não é sinônimo de que as estudantes eram dependentes dos outros para conseguir alcançar seus objetivos, mas inferimos ser essa uma indicação da utilização de estratégias, as quais permitem ao sujeito lidar de forma mais positiva com o surgimento de desafios no ambiente de aprendizagem (Serafim e Boruchovitch, 2010).

A análise das narrativas descritas revela que as estudantes, ao utilizarem estratégias comportamentais, buscaram subsídios para realizar uma das principais tarefas da docência, construir o planejamento das aulas. Como resultados benéficos, essas estratégias proporcionaram às estudantes estabelecerem um diálogo consigo mesmas e elaborarem planejamentos contextualizados com as necessidades dos alunos (Veiga Simão, 2004).

Em relação às estratégias cognitivas/metacognitivas (apontadas no quadro 2) foram criadas duas subcategorias: refletir sobre as aprendizagens e verificar o alcance dos objetivos. Como parte importante e frequente no comportamento das estudantes, percebemos que as mesmas procuraram autoavaliar suas aprendizagens no decorrer das experiências obtidas nos estágios, assim como ao longo dos anos do CLEC. Essas autoavaliações apontaram tanto para os aspectos positivos da prática nos estágios, como também os negativos. De acordo com Punhagui e Souza (2012) a avaliação da própria aprendizagem permite ao sujeito participar de forma ativa na análise e tomada de decisões frente aos resultados, contribuindo para o desenvolvimento de maior responsabilidade pelas próprias ações.

As narrativas também indicaram que ao estabelecerem objetivos, processo importante dentro de uma ação autorregulada, tanto para aprender como para ensinar, as estudantes se preocuparam em verificar se os mesmos estavam sendo alcançados. Verificar a obtenção dos objetivos é uma ação que ajuda o professor a identificar se alguma alteração no seu planejamento precisa ser realizada. Segunda Lopes da Silva (2004, p. 25) “[...] a ação para ser autorregulada exige a definição de um objetivo a atingir: tem que haver um motivo que a incite e a sustente e que prolongue o esforço até atingir a eficácia desejada”. Então, a estratégia de estabelecer objetivos pode ter permitido maior motivação às estudantes superarem os obstáculos

que encontraram ao longo das aulas dos estágios e também concluírem o curso com êxito.

Autoavaliar a aprendizagem e a obtenção dos objetivos são estratégias cognitivas/metacognitivas porque resultam do desenvolvimento da metacognição do indivíduo. Uma das vantagens do desenvolvimento da metacognição se encontra na promoção da autonomia que o estudante passa a exercer na sua aprendizagem. Sendo que, no caso das estudantes analisadas, o conhecimento metacognitivo aconteceu em função do uso de estratégias de aprendizagem de como se tornar uma professora (Dias e Veiga Simão, 2007).

As estratégias motivacionais, identificadas ao longo das narrativas, foram classificadas em três subcategorias: razões para aprender, modificações nas práticas escolares e estabelecer vínculo afetivo com os alunos. Podemos verificar que as estudantes se automotivaram ao buscar as razões para aprender nos estágios. As razões, ou motivos, podem ter respondido a várias indagações das estudantes sobre o porque tinham que passar por tantas dificuldades para se tornarem professoras. Algumas das dificuldades, encontradas na prática dos estágios, foram superadas quando proporem aulas diferenciadas e ao tentarem estabelecer um bom vínculo afetivo com os alunos. Identificamos nas narrativas das estudantes que as mesmas perceberam que ao organizarem ambientes mais divertidos de aprendizagem, através da proposta de experiências novas e o contato com diferentes materiais durante a prática, proporcionaram resultados mais positivos no aprendizado dos alunos. Assim como, criar vínculos afetivos com os alunos foi positivo tanto para adequar as necessidades da faixa etária dos alunos do estágio como para tornar o ambiente em sala de aula mais agradável.

A partir das estratégias motivacionais citadas acima, Veiga Simão (2004) oferece alguns subsídios para que possamos considerar o comportamento das estudantes do CLEC-UFPel como autorregulados para aprender. A autora destaca que para atuar de forma estratégica frente a uma atividade de ensino e aprendizagem, o professor precisa ser capaz de tomar decisões de forma consciente e intencional. A partir dessas decisões, a escolha por mecanismos apropriados para o alcance dos objetivos, torna-se mais autorregulada pelo sujeito. No caso das estudantes investigadas, buscar novas atividades para os alunos e tentar estabelecer uma relação afetiva com os mesmos, foram estratégias eficazes tanto para o alcance dos objetivos de ensino, assim como os de aprendizagem.

Percebemos, a partir das estratégias de autorregulação da aprendizagem identificadas nas narrativas das estudantes do CLEC/UFPel, que as mesmas demonstraram um comportamento autorregulado para aprender a ser professoras durante a prática nos estágios. Semelhantes resultados já foram encontrados por Embuena e Amorós (2012), com estudantes do curso de psicopedagogia de uma universidade da Espanha. Nesse estudo, os autores investigaram a eficiência da disciplina de estágio para a utilização de estratégias de aprendizagem. Os resultados demonstraram que essa disciplina promoveu a utilização de estratégias, tais

como: de organização, planejamento, resolução de problemas e avaliação, fato que proporcionou expectativas mais positivas aos futuros professores em relação à profissão.

Dessa forma, inferimos que a utilização das estratégias, como instrumentos para facilitar a autorregulação do aprender a ser professor, auxiliou as estudantes a pensarem e agirem de forma contextualizada na escola, resolvendo e buscando soluções, autonomamente, para os problemas encontrados e enfrentando, de forma eficiente, as situações diferentes de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados encontrados neste estudo, concluímos que as estudantes do CLEC-UFPel foram capazes de utilizar diferentes tipos de estratégias de autorregulação da aprendizagem para aprender a ser professoras em um curso de formação a distância. A utilização das estratégias permitiu com que essas demonstrassem mais consciência e exercessem maior autonomia perante os desafios encontrados com a prática nos estágios, característica importante para o alcance das metas e objetivos de um estudante de um curso na modalidade de ensino a distância.

Observamos que, além de contribuir para uma formação docente com maior qualidade, as estratégias autorregulatórias foram alternativas importantes para a eficácia da aprendizagem dos alunos das futuras professoras. Tomar consciência dos desafios e tentar resolvê-los, fez com que as estudantes beneficiassem seus alunos com práticas mais reflexivas e contextualizadas.

Tendo em vista que a formação de um professor autorregulado para aprender e ensinar é muito importante no modelo de sociedade atual, defendemos a ideia de que as diferentes propostas pedagógicas e as mediações qualificadas, oportunizadas pelos docentes dos cursos de formação de professores, principalmente na modalidade a distância, podem promover avanços nas aprendizagens dos estudantes e estimular a utilização de estratégias que os auxiliem no desenvolvendo do conhecimento pessoal e profissional.

Como limitação deste estudo, destacamos que a análise das narrativas só permitiu aferirmos a utilização das estratégias de autorregulação da aprendizagem pelas estudantes, durante a realização dos estágios. Por isso, acreditamos que futuras pesquisas possam incluir na sua metodologia a observação das práticas dos estágios, dando mais consistência aos resultados.

NOTAS

1. Órgão do Governo Federal brasileiro responsável em promover ações que visam a melhora da educação no país (MEC, 2014).
2. Entendemos autonomia “como a possibilidade que tem o estudante de auto-regular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objectivos que persegue e das

condições do contexto que determinam a consecução desses objectivos” (Veiga Simão, 2004, p. 82).

- 3- Entendemos o Outro como os docentes do curso, os colegas e as outras pessoas que compõem o grupo social em que o indivíduo está inserido.
- 4- De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC, 2012) as escolas caracterizadas como rururbanas são aquelas localizadas em espaços geográficos, políticos e sociais que apresentam elementos da cultura do meio rural e da cultura do meio urbano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, M., e Passegi, M. (2012). As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem. In A. M. Veiga Simão, L. M. B. Frison, M. Abrahão (Org.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e prática* (53-72). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Arroyo, M. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, 27 (7), 157-176.
- Beluce, A. C., e Oliveira, K. L. (2012). As estratégias de ensino e de aprendizagem em condições de ensino online. *Revista Hipertextus*, 9, 1-16.
- Chiecher, A. (2006). Autorregulación em Estudiantes Universitarios: estudio comparativo em contextos presenciales y virtuales. In L. M. Zulma (Org.), *El Aprendizaje autorregulado: enseñar a aprender em diferentes entornos educativos* (39-52). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.
- Dias, D., e Veiga Simão, A. M. (2007). O conhecimento estratégico e a autorregulação do aprendente. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva, I. Sá (Org.), *A auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas* (93-130). Lisboa: Educa/Unidade de I e D de Ciências da Educação.
- Embuena; V., e Amorós, M. (2012). Oportunidades autênticas para autorregular los aprendizajes. El caso del Practicum de los estudios de Psicopedagogia. *Cadernos de Educação/Fae/PPGE/UFPel*, 42, 67-95.
- Lopes da Silva, A. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (17-39). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (MEC)-Brasil (2014). *Institucional*. Portal do MEC. Recuperado em: <http://portal.mec.gov.br>
- Moraes, R., e Galiazzi, M. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, 12 (1), 117-128.
- Pocinho, M. (2010). Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepções e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 23 (2), 362-373.
- Portal Brasil (2012). *PRONACAMPO vai melhorar qualidade do ensino no campo para aumentar a produtividade*. Portal Brasil. Recuperado em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/03/20/governo-lanca>

- [programa-de-educacao-para-populacao-rural](#)
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PPC- Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo (2012). MEC/UAB/UFPEL. Pelotas.
- Punhagui, G., e De Souza, N. (2012). A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. *Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPEL*, 42, 199-221.
- Reis, S. R., Battini, O., e Strang, B. S. (2014). Reflexões sobre aspectos da formação de professores a distância. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 17-35.
- Rosário, P., Almeida, L., e Oliveira, A. (2000). Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem, Tempo de Estudo e Rendimento Escolar: Uma Investigação No Ensino Secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, Braga*, 2, 197-213.
- Rosário, P., Trigo, J., e Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117-133.
- Santos, O., e Burochovitch, E. (2011). Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimentos de professores. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(2), 284-295.
- Serafim, T., e Boruchovitch, E. (2010). O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 159-171.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da educação.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais (77-94)*. Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In R. Bizarro, F. Braga (Org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências (192-206)*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (2001). *Construção do pensamento e da linguagem*. (11ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2007). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and analysis. In B. J. Zimmerman, D. Schunk (Org.), *Self-regulated learning and academic achievement (1-37)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS AUTORES

Luciana Toaldo Avila. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Licenciada e Mestre em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da UFPEL (Brasil). Bolsista CAPES. Defendeu a dissertação de mestrado na linha de aprendizagem motora. Sua tese de doutorado versa sobre a autorregulação da aprendizagem e

a formação do professor de Educação Física. Principais linhas de investigação: autorregulação da aprendizagem, formação docente e aprendizagem motora.

E-mail: lutoaldo@msn.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison. Doutora em Educação, Pedagoga e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil). É professora adjunta do Departamento de Fundamentos Psicológicos da Educação, da Faculdade de Educação na UFPel (Brasil). Principais linhas de investigação: aprendizagem autorregulada, estudo colaborativo, narrativas (auto) formadoras, monitoria e tutoria.

E-mail: lfrison@terra.com.br

DIREÇÃO POSTAL

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Pelotas
Rua Alberto Rosa, 154 -2º andar
Pelotas (Brasil)

Fecha de recepción del artículo: 01/05/2015

Fecha de aceptación del artículo: 23/09/2015

Como citar este artículo:

Toaldo Avila, C., y Bragagnolo Frison, L. (2016). A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 271-286. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14487>