

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

Porto Alegre  
2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora

Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Co-orientadora

Dr.<sup>a</sup> Leda Lísia Franciosi Portal

Porto Alegre  
2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

**Banca examinadora:**

---

Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – Orientadora  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Dr<sup>a</sup>. Márcia Amaral Corrêa  
Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras

---

Dr<sup>a</sup>. Marlene Correro Grillo  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Dr. João Dornelles Junior  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre  
2006

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F917a Frison, Lourdes Maria Bragagnolo  
Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. – Porto Alegre, 2006.  
342 f.  
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.  
Co-orientação: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal.  
1. Educação. 2. Professores. 3. Formação Profissional. 4. Auto-Regulação da Aprendizagem.  
5. Espaços Não-escolares de Aprendizagem. I. Título.

**CDD 370.15**

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

## **Agradecimentos**

*Aos professores de Portugal, em especial a Dr<sup>a</sup> Ana Margarida da Veiga, que foi incansável em suas orientações, permitindo aprendizagens que resultaram na construção desta tese;*

*Aos professores de Porto Alegre, em especial a Dr<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que acreditou neste trabalho, permitindo que avançasse por caminhos desconhecidos;*

*Às Instituições de Ensino Superior, Faculdade Porto-Alegrense, Ciências e Letras – FAPA e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, nas quais trabalho, que me deram a oportunidade e o incentivo necessário;*

*Aos amigos que acreditaram nesta proposta desafiando-me e incentivando-me a fazer o melhor;*

*Aos meus familiares que conseguiram suportar as exigências que este trabalho impôs.*

*O homem é um ser aberto. Todo o ponto de chegada em seu caminho significa um novo ponto de partida. Por isso, há temor, angústia, insegurança, risco, coragem, ousadia e esperança. Está sempre para além de si mesmo.*

(ZILLES)

## RESUMO

No presente estudo, buscou-se compreender e aprofundar o entendimento sobre a teoria da auto-regulação conceituada como o processo em que os sujeitos estabelecem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvem estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem se efetive. O estudo, realizado através da metodologia qualitativa e de um estudo de caso múltiplo, justifica-se porque é preciso saber aprender ao longo da vida, mantendo ativa a capacidade de aprender que somada a outros conhecimentos será aplicada às práticas e funções profissionais. É um tema pouco estudado e pesquisado no Brasil, mas pode representar avanços no entendimento dos processos auto-regulatórios que acontecem nos espaços não-escolares e na atuação do pedagogo auto-regulado. O problema de pesquisa foi assim formulado: quais as características, fases e princípios da auto-regulação da aprendizagem presentes na atuação do pedagogo em espaços educativos não-escolares? Defende-se a tese de que a auto-regulação da aprendizagem é fator com potencial determinante para atuação dos pedagogos na formação dos sujeitos trabalhadores em espaços educativos não-escolares. Partindo da análise teórica e empírica das competências necessárias ao pedagogo para a atuação nos espaços citados, os objetivos da pesquisa foram: conceituar aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem; identificar e compreender as ações relacionadas à construção da aprendizagem auto-regulada desenvolvidas pelos pedagogos em espaços não-escolares para sugerir pontos de referência para a atuação do pedagogo auto-regulador (também ele auto-regulado) em espaços não-escolares. Entende-se por espaços não-escolares a atividade educacional organizada e sistemática, realizada fora do sistema de ensino formal, visando proporcionar aprendizagem sistemática e continuada a educandos-trabalhadores que foram assim denominados porque além de executarem tarefas do trabalho estão em constante processo de formação e aprendizagem no local de trabalho. A pesquisa teve como *corpus* a experiência de treze pedagogos que atuam em diferentes espaços não-escolares, entre eles: organizações empresariais públicas e privadas; organizações governamentais, não-governamentais e fundações. A pesquisa também apresenta contribuições decorrentes de um estudo piloto realizado em Portugal com três profissionais licenciados pela Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa. A análise dos dados encaminha para o entendimento da aplicação da teoria da auto-regulação da aprendizagem na atuação do pedagogo auto-regulador (e auto-regulado) das aprendizagens dos educandos-trabalhadores em espaços educativos não-escolares. As categorias de análise utilizadas foram: arquétipo das ações dos pedagogos nas dimensões pedagógica, técnica e humana; competências relacionadas ao construto da auto-regulação da aprendizagem e princípios da auto-regulação da aprendizagem percebidos na prática desses educadores. Na atuação profissional, o educando-trabalhador é percebido como protagonista de sua aprendizagem e o pedagogo desvela-se como alguém que intervém mobilizando e estimulando processos específicos que visam criar, implementar e ajustar estratégias de ensino às aprendizagens dos trabalhadores. A análise dos dados empíricos levou à conclusão de que para ter uma atuação auto-regulatória o pedagogo deve ser, ele próprio, auto-regulado. Essa constatação pode ser desencadeadora de um novo estudo. Como resultado final da pesquisa apresenta-se uma proposta de atuação que o pedagogo auto-regulado pode utilizar para auto-regular as aprendizagens dos educandos-trabalhadores.

**Palavras chave:** auto-regulação da aprendizagem; Pedagogo auto-regulado/auto-regulador; espaços não-escolares de aprendizagem.

## ABSTRACT

This study aims to comprehend deeply the understanding about self-regulation theory, which is conceptualized as a process in which the individuals develop strategies to reach their established goals, as well as interacting with their expectations. In this process, the individuals also create conditions for their learning. Through qualitative methodology and a multiple case study, this study is justified because it is necessary to know how to learn throughout life, keeping the ability of learning activated which, if it is added to other knowledge, it will be applied to professional practices and functions. It is a not so studied and researched theme in Brazil. However, it can represent development in how to understand self-regulatory processes that happen in non-scholar spaces and in pedagogue's actions. The research problem is: what are the characteristics, phases, and principles of self-regulation of learning which are present in pedagogue's actions in non-scholar educational spaces? This research defends the thesis that the self-regulation of learning in non-scholar educational spaces is a determinant potential factor to pedagogue's action to form individuals who work in non-scholar educational spaces. Through theoretical and empirical analysis of the competences, which are indispensable to the pedagogues, the main goals of this research are: to conceptualize the learning and the self-regulation of learning; to identify and to comprehend the actions related to the construction of the self-regulated learning developed by pedagogues in non-scholar spaces, in order to suggest referential points to self-regulator pedagogue's action (he/she also self-regulated) in non-scholar spaces. It understands as non-scholar spaces the systematic organized educational activities realized out of the formal system of teaching, aiming to provide systematic and continued learning to students-workers, who received this name because they not only do work tasks but also are in constant formation and learning process in their workplaces. The corpus of this research has the experience of thirteen pedagogues who work in different non-scholar spaces, such as public and private business organizations, governmental organizations, non-governmental organizations, and foundations. This research also presents contributions derived from a pilot study realized in Portugal with three professional graduated at *Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências da Educação*. The data analysis leads to understand the self-regulation of learning theory and the self-regulator (and self-regulated) pedagogue's action in the students-workers' learning in non-scholar educational spaces. The categories of analysis are the archetype of the self-regulator pedagogue's actions in pedagogic, technician, and human dimension; pedagogue's competence related to the construct of the self-regulation of learning and principles of the self-regulation of learning perceived in pedagogues' practice. In professional action, the student-worker is the protagonist of his/her learning and the pedagogue is someone who interferes, mobilizing and stimulating specific processes that intend to create, to implement, to adjust teaching strategies to worker's learning. The empirical data analysis leads to conclude that the pedagogue must be self-regulated to have a self-regulatory action. This evidence can open a new study. As a final result of this study, it is presented an action proposal in which the self-regulated pedagogue can use it to self-regulate the students-workers' learning.

**Key-words:** Self-regulation of learning, self-regulated/self-regulator pedagogue, non-scholar spaces of learning.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigma Tradicional x Paradigma Emergente.....	28
Quadro 2 – Pedagogia e Andragogia: pressupostos.....	43
Quadro 3 – Pedagogia e Andragogia: práticas.....	43
Quadro 4 – Princípios da auto-regulação da aprendizagem.....	63
Quadro 5 – Síntese das teorias Bandura, Piaget e Vygotsky.....	73
Quadro 6 – Fases do processo de auto-regulação da aprendizagem.....	82
Quadro 7 – Fases da auto-regulação.....	84
Quadro 8 – Auto-regulação da aprendizagem.....	85
Quadro 9 – Fases da auto-regulação.....	88
Quadro 10 – Síntese das características das variáveis que interferem na aprendizagem auto-regulada.....	104
Quadro 11 – Quadro da entrevista.....	127
Quadro 12 – Quadro síntese da proposta da pesquisa.....	136
Quadro 13 – Características dos alunos auto-regulados.....	218
Quadro 14 – Proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem.....	219
Quadro 15 – Proposta de auto-regulação da aprendizagem.....	239
Quadro 16 – A atuação do pedagogo auto-regulado e auto-regulador.....	240

## SUMÁRIO

MOVIMENTO INICIAL: VISIONAR A REALIDADE.....	13
1 PRIMEIRO MOVIMENTO.....	22
1.1 Rupturas paradigmáticas: novos universos.....	22
1.2 Revisitando o conceito de educação.....	29
1.3 A ciência pedagógica.....	31
1.3.1 Pedagogia e identidade pedagógica.....	32
1.3.2 Pedagogia/Andragogia: práticas relevantes.....	39
1.4 A aprendizagem.....	45
1.4.1 Formação Profissional: a necessidade emergente de formação continuada.....	48
2 SEGUNDO MOVIMENTO.....	53
2.1 Análise e significado do conceito da auto-regulação da aprendizagem.....	53
2.2 Regulação e auto-regulação: potencial determinante da aprendizagem.....	56
2.3 Princípios da auto-regulação da aprendizagem.....	62
2.4 Teorias implícitas no construto da auto-regulação da aprendizagem.....	64
2.4.1 Teoria da aprendizagem social (sócio-cognitiva).....	64
2.4.2 Teoria cognitivista.....	67
2.4.3 Teoria sócio-cultural (histórico-cultural).....	69
2.4.4 A inter-relação entre as teorias na compreensão da auto-regulação.....	73
2.5 Aprendizagem e a auto-regulação da aprendizagem.....	75
2.6 Fases e processos da auto-regulação da aprendizagem.....	82
2.7 Componentes/fatores da auto-regulação.....	89
2.7.1 Componente cognitivo/metacognitivo.....	91
2.7.2 Variável motivacional.....	94
2.7.2.1 Teoria da autodeterminação.....	95
2.7.2.2 Teoria do <i>desamparo aprendido</i> .....	100
2.7.3 Variável volitiva.....	102
2.7.4 Variável contextual.....	103
2.7.5 Variável comportamental.....	103
2.8 Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação.....	105
2.9 Relação entre autonomia e auto-regulação da aprendizagem.....	111
2.10 Atuação do professor/pedagogo nas estratégias de auto-regulação.....	114
3 TERCEIRO MOVIMENTO.....	119
3.1 O processo metodológico.....	119
3.1.1 Instrumento e objetivos de pesquisa.....	123
3.1.1.1 A entrevista: método de recolha dos dados.....	123

3.2 <i>Corpus</i> da pesquisa .....	130
3.2.1 Estudo piloto .....	130
3.2.2 Coleta dos dados .....	131
3.2.3 Desenvolvimento de um sistema de organização e análise de dados .....	132
3.2.4 Análise dos dados do estudo piloto .....	132
3.2.4.1 Contextualizando o estudo piloto .....	133
3.2.4.2 Passos da análise e validação das planilhas construídas .....	133
3.3 Síntese da pesquisa .....	135
4 QUARTO MOVIMENTO .....	137
4.1 Análise e discussão dos resultados .....	137
4.2 Arquétipo das ações dos pedagogos relacionadas às dimensões pedagógica técnica e humana .....	139
4.2.1 Dimensão pedagógica .....	143
4.2.2 Dimensão técnica .....	151
4.2.3 Dimensão humana .....	153
4.3 Eixo da análise das ações dos pedagogos relacionadas ao construto da auto-regulação da aprendizagem .....	157
4.3.1 Categoria planejamento: entrecruzando com as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual .....	164
4.3.1.1 Fase planejamento: relacionada à dimensão cognitiva/metacognitiva .....	165
4.3.1.2 Fase planejamento: relacionada à dimensão motivacional .....	167
4.3.1.3 Fase planejamento: relacionada à dimensão contextual .....	169
4.3.2 Categoria realização: relacionada às dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual .....	171
4.3.2.1 Fase realização: relacionada à dimensão cognitiva/metacognitiva .....	172
4.3.2.2 Fase realização: relacionada à dimensão motivacional .....	173
4.3.2.3 Fase realização: relacionada à dimensão contextual .....	175
4.3.3 Categoria reflexão: relacionada às dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual .....	176
4.3.3.1 Fase reflexão: relacionada à dimensão cognitiva/metacognitiva .....	176
4.3.3.2 Fase reflexão: relacionada à dimensão motivacional .....	178
4.3.3.3 Fase reflexão: relacionada à dimensão contextual .....	179
4.3.4 Síntese sobre as fases e as dimensões subjacentes à auto-regulação da aprendizagem relacionadas à atuação do pedagogo .....	180
4.4 Princípios da auto-regulação da aprendizagem percebidos na prática do pedagogo .....	183
4.4.1 Princípio da consciência .....	186
4.4.2 Princípio da intencionalidade .....	188
4.4.3 Sensibilidade ao contexto .....	191
4.4.4 Controle .....	193
4.4.5 Regulação das atividades .....	195
4.5 Contribuições decorrentes do estudo piloto .....	199
4.5.1 Contextualizando os Licenciados em Ciências da Educação (Portugal) .....	200
4.5.2 Modalidade de ensino <i>e-learning</i> .....	201
4.5.3 Tempo destinado à formação .....	205
4.5.4 O contexto em que ocorre a auto-regulação .....	208
4.6 Contribuições e implicações do estudo: uma proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem .....	211
4.7 Características do pedagogo/educador auto-regulado e proposta de atuação para a auto-regulação da aprendizagem .....	217

4.7.1 Estimula os trabalhadores a escolherem estratégias cognitivas que possam auxiliar na solução das tarefas.....	221
4.7.2 Estimula o planejamento, o controle, a organização para atingirem metas pessoais (metacognição).....	224
4.7.3 Estimula a auto-eficácia para a realização de tarefas.....	227
4.7.4 Organiza tempo e ambientes favoráveis à aprendizagem.....	229
4.7.5 Participa, controla e regula as atividades.....	232
4.7.6 Planeja estratégias que estimulem o desenvolvimento profissional.....	234
4.8 Reflexões sobre a proposta de auto-regulação da aprendizagem.....	237
MOVIMENTO SÍNTESE .....	244
REFERÊNCIAS.....	261
GLOSSÁRIO.....	279
ANEXOS .....	282

## **MOVIMENTO INICIAL: VISIONAR A REALIDADE**

Quatro movimentos compõem a estrutura deste trabalho (além do movimento inicial e do movimento final), que discute e defende a tese que os pedagogos podem auto-regular as aprendizagens dos educandos-trabalhadores<sup>1</sup> e que ele próprio precisa auto-regular sua atividade profissional ao atuar em ambientes educativos não-escolares<sup>2</sup>. Antes de iniciar a reflexão subjacente aos quatro movimentos, faz-se necessário refletir sobre o assunto e discutir, contextualizar onde e por que surgiu a necessidade de investigar sobre esta temática.

No Brasil, já é notória a presença de pedagogos nos espaços não-escolares. Isto se deve ao fato de as pessoas estarem sendo desafiadas a encontrar novas formas de atuação, a inovarem, a modificarem a organização de ambientes e de espaços de trabalho. Elas são desafiadas a implementar e dinamizar estratégias de ação que possibilitem um trabalho mais efetivo e gratificante. Esta pesquisa, que busca compreender a auto-regulação da aprendizagem e como esta teoria pode ser trabalhada nos espaços educativos não-escolares, justifica-se por várias razões, entre elas, a de ser tal tema pouco estudado e pesquisado no Brasil. Esta compreensão representa avanços no entendimento dos processos educativos e gestacionais que ocorrem em espaços não-escolares e oferecer contribuições significativas para a atuação do pedagogo, pois, por se encontrar inserido profissionalmente em espaços educativos não-escolares, a ele cabe uma parcela de responsabilidade voltada para a questão da formação. Consideram-se espaços não-escolares os locais fora do marco de referência do sistema formal que investem em educação com o objetivo de qualificar os trabalhadores e visam proporcionar aprendizagem aos que atuam nestes serviços, entre os quais: associações, fundações, instituições, empresas públicas e privadas, governamentais e não-governamentais.

A educação não-formal era vista como “o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas de extensão rural, treinamento<sup>3</sup> vocacional, técnico, educação básica, planejamento familiar etc.” (GOHN, 1999, p. 91). A

---

<sup>1</sup> Ver glossário.

<sup>2</sup> Ver glossário.

<sup>3</sup> Ver glossário.

grande mudança aconteceu na década de noventa, por ocasião das transformações na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Em função disso, se começou a “valorizar os processos de aprendizagem, passou-se a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares” (GOHN, 1999, p. 92). Disso depreende-se que não é suficiente ter um grande acervo de conhecimentos, mas que se faz necessário ter também domínio de certas habilidades e competências básicas, entre elas, as ferramentas essenciais para aprender (GOHN, 1999). Neste contexto, a auto-regulação da aprendizagem aparece como uma alternativa a ser trabalhada. A teoria da auto-regulação da aprendizagem constitui-se em um processo através do qual o sujeito mantém ativa sua capacidade de aprender e pode ser sistematicamente, orientado para atingir uma meta (ZIMMERMAN, 1998). Este estudo representa avanços no entendimento dos processos educativos e gestonais que ocorrem em espaços educativos não-escolares, visto que, cada vez mais, o pedagogo vai se inserindo profissionalmente em diferentes contextos educativos não-escolares. A auto-regulação prevê e estimula a construção de aprendizagens, desenvolve a capacidade para direcionar estratégias, fortalece o enfrentamento de tarefas e de obstáculos. Estas ações fazem parte do no processo de Educação previsto tanto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988, art. 205) como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394/96, arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67) que apontam que todo profissional tem direito/dever de buscar formação.

A relevância da atuação do pedagogo (educador) nos espaços não-escolares está relacionada à possibilidade de ele estimular/orientar a aprendizagem auto-regulada do trabalhador. Neste estudo os termos educador e pedagogo serão usados como sinônimo, referindo-se ao profissional formado em pedagogia e que atua quer em ambiente escolar e quer não-escolar.

O conjunto de argumentos e justificativas apresentado referenda a significância do tema abordado, no contexto dos múltiplos desafios colocados pela sociedade contemporânea, dita do conhecimento e da aprendizagem.

Fatos que provocam a reflexão sobre a realidade educacional brasileira têm sido divulgados com frequência, através dos meios de comunicação. A educação, o ensino, a aprendizagem do povo brasileiro caminham lentamente e não são satisfatórios. Segundo o IBGE (21/06/2005), de 183.938.170 pessoas, 64% são considerados analfabetos funcionais<sup>4</sup>. O Brasil ocupa, no índice de Desenvolvimento de Educação, a 72ª posição entre 127 países e

---

<sup>4</sup> Analfabeto funcional é a pessoa incapaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

tem, aproximadamente, quinze milhões de analfabetos totais, que representam 14% da população.

Estes dados confirmam o que foi divulgado recentemente por pesquisas apresentadas pelo Terceiro Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF- Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa - 2005)<sup>5</sup>, sobre a falência da educação brasileira. A pesquisa mostra que apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos são plenamente alfabetizados, o que equivale a três quartos da população que não são capazes de ler e compreender, isso também aparece em relação à matemática, em que só 23% conseguem resolver problemas que envolvam mais de uma operação. Isto significa que 64% da população é formada por analfabetos funcionais, com baixa escolaridade, que são capazes de ler, decodificar o que está escrito, mas não são capazes de compreender o que leram ou decodificaram.

Isso evidencia que se precisa investir muito em educação e formação continuada, tomando em consideração que o futuro da humanidade depende - e muito - do desenvolvimento cultural, científico e técnico, que exigem dos cidadãos educação permanente que lhes permita avançar. Se nada mudar, se as pessoas não adquirirem competências ao longo da vida, como resultante da aprendizagem, de saberes obtidos fora da escola, principalmente, na empresas, nas organizações a que estão vinculadas, o Brasil continuará um país com sérios problemas educacionais e sofrerá as conseqüências disto.

Mostram as estatísticas que 97% dos brasileiros em idade escolar estão matriculados nas escolas, no entanto 70% dos matriculados não terminam sequer a primeira série do Ensino Fundamental (INEP, 2005)<sup>6</sup>. Tal cenário encaminha, para que se invista na escola, em busca de uma nova racionalidade educativa, e se busque ampliar oportunidades de aprendizagem nos espaços não-escolares.

Muitas pessoas apresentam baixa escolaridade e estão desempregadas, outras tem um emprego, mas sob constante ameaça de perdê-lo por falta de conhecimentos básico e ou específicos, exigidos ao desempenho profissional. No início do século XXI, vive-se a terceira grande era – da informação, do conhecimento - na qual se evidencia a emergência de aprender e de renovar constantemente os conhecimentos, o que se traduz pela necessidade da formação continuada, que pode acontecer e já está acontecendo, também nos espaços educativos não-escolares. Em referência a esta questão, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo

---

<sup>5</sup> INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.<[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em setembro de 2005.

<sup>6</sup> INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.<[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em maio de 2006.

Funcional (INAF)<sup>7</sup> de 2005 mostram que a parcela que utiliza computadores vem aumentando, mas ainda não ultrapassa um quarto da população.

A partir destes dados, entende-se a grande defasagem educativa que os trabalhadores apresentam no desenvolvimento ao se depararem com situações e contextos emergentes em suas atribuições profissionais. Como consequência, há dissonância entre o profissional exigido pelo mercado e aquele formado pela escola. Um exemplo disto é a informação veiculada pelo jornal Folha de São Paulo<sup>8</sup>, segundo a qual 180 mil jovens apresentaram currículo para disputar 872 vagas de estágio em uma empresa brasileira. Em Porto Alegre (2004)<sup>9</sup>, as agências do Ministério do Trabalho (Sine) registraram 33.765 pessoas em busca de emprego. Neste período, havia 10.937 vagas abertas no sistema, mas pouco mais da metade das vagas, 6.788, foram preenchidas. Este trágico resultado de não preenchimento de vagas ocorreu devido à baixa qualificação dos candidatos. Havia a exigência de boa base de formação, a qual inclui conhecimentos gerais de informática, experiências pessoais e atividades extracurriculares. No final, houve a inversão da relação de oferta e procura.

Esse episódio evidencia a distância existente entre o que o sujeito aprende e o que as organizações de trabalho esperam dos trabalhadores. Não é mais suficiente ter qualificações certificadas por um diploma; fatos como o anteriormente relatado demonstram a exigência de saber aprender ao longo da vida e de saber transferir conhecimentos no exercício de funções profissionais. Urge a constante atualização: o aperfeiçoamento é fundamental para acompanhar as exigentes demandas profissionais.

Em contraponto aos fatos descritos, existem aqueles que mostram inovações na implementação da educação, conforme realça esta pesquisa. Segundo Torikachvili (2006)<sup>10</sup>, alguns espaços não-escolares apostam na aprendizagem de seus trabalhadores, como o Banco Santander Banespa, que investe, em educação, cerca de vinte milhões por ano – em média mil reais por funcionário. O vice-presidente de recursos humanos desta instituição diz que o “investimento social significa manter a qualidade dos serviços”, e explica que “o consumidor exclui a empresa quando o serviço é de baixa qualidade”. Este banco contrata cerca de quatro mil jovens por ano, a maioria como primeiro emprego, e reserva até cem horas destinadas a treinamento e aprendizagem.

---

<sup>7</sup> INAF, Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional. <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acessado em maio de 2006.

<sup>8</sup> Dimenstein, G. Folha de São Paulo. Caderno Classificados Empregos. Página F1. <http://www.folha.uol.com>. Acessado em 6/7/2003.

<sup>9</sup> Ritzel, L. Jornal Zero Hora. Caderno Economia. Porto Alegre, 23/05/2004, p. 32.

<sup>10</sup> Aulas de Fábrica. In: Revista Valor Econômico. Copyright Valor Econômico S.A. São Paulo, em <http://www.valoronline.com.br/default.html>. Acessado 25 de julho de 2006.



Há outros casos exemplares, como o da Votorantin Cimentos, que estabeleceu metas de investimento na aprendizagem dos trabalhadores. De seus oito mil funcionários, em torno de mil e quatrocentos foram beneficiados pelo programas ‘Crescer e Despertar’. A Confederação Nacional das Revendedoras Ambev (Cofenar) oferece capacitação para duzentos e setenta vendedores. O presidente da empresa Crescer diz que dois mil funcionários participam do ‘Programa de Educação Continuada’ que oferece bolsas totais ou parciais, desde que os cursos estejam alinhados com a estratégia da empresa. Na Telefônica, o programa ‘Jovem de Alto Potencial’ tem como estratégia a formação de líderes. Estas exemplificações evidenciam a importância de estudar mais profundamente as possibilidades de aprendizagem que ocorrem nos espaços educativos não-escolares e como ela se desenvolve. Os dados revelam a necessidade da formação, das aprendizagens para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para que a pessoa evolua e se mantenha no emprego. O estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades oportuniza aos trabalhadores momentos de integração nos quais aprendem a se relacionar, a conviver, a desenvolver a capacidade de análise e de crítica. Na convivência, as pessoas aprendem umas com as outras, especialmente ao participarem de propostas formativas que tenham como foco a aprendizagem.

A Pedagogia, historicamente, tem um campo específico de atuação, seja em espaços educativos formais seja em espaços não-formais. Sendo uma ciência com um corpo teórico e prático sistematizado não pode restringir a prática pedagógica à escola, pois se todo trabalho docente é pedagógico nem todo o trabalho pedagógico é trabalho docente. Igualar a ação pedagógica à docência é reducionismo conceitual, estreitamento do conceito de pedagogia, conseqüentemente, estreitamento de sua ação (LIBÂNEO, 2002).

Ao pedagogo cabe um papel relevante por ser ele o profissional com conhecimentos específicos que auxiliam a melhor compreender os processos de ensino e de aprendizagem, e que tem a possibilidade de desenvolver pontos de referência para uma formação profissional baseada na construção de competências e habilidades associadas ao desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada.

Nos espaços não-escolares, como em empresas, organizações, instituições, hospitais, existe um número considerável de pessoas que almejam oportunidades na própria organização para continuarem a aprender e assim melhorar a qualidade seu trabalho. Isso implica a necessidade de investimento em educação no próprio ambiente organizacional e, por conseguinte, a presença de pedagogos que organizem as práticas educativas. Este estudo subsidia a construção de um referencial teórico-prático para promover a inserção de ações que

impulsionem os pedagogos a atuarem nos espaços não-escolares, segundo os princípios, as fases da aprendizagem auto-regulada.

Neste sentido, partindo da compreensão da teoria da auto-regulação da aprendizagem o problema de pesquisa foi formulado: **quais as características, fases e princípios da auto-regulação da aprendizagem presentes na atuação do pedagogo em espaços educativos não-escolares?** Ao explicitar o problema desta pesquisa, justifica-se a tese defendida ao longo da investigação: **a auto-regulação da aprendizagem é fator com potencial determinante para a atuação dos pedagogos na formação dos sujeitos trabalhadores em espaços educativos não-escolares.** Emergiu da compreensão do estudo feito, uma segunda tese: **o pedagogo para estimular a aprendizagem auto-regulada dos educandos-trabalhadores precisa ser, ele próprio, auto-regulado.**

Para alcançar o propósito desta pesquisa, optou-se por distribuir os capítulos que a compõem em movimentos circulares: contextualização da temática; rupturas paradigmáticas e as ciências pedagógicas; teoria da auto-regulação da aprendizagem; processo metodológico; análise dos resultados; conclusões.

Escolheu-se a expressão movimentos circulares, porque se tentou a ruptura da linearidade e a aproximação à visão sistêmica. Esta é necessária ao entrelaçamento da rede de relações, de forma a rever o caminho percorrido, fazer correlações e articulações, minimizar o risco de este estudo constituir-se apenas em mais uma investigação sobre pedagogia e pedagogos. Senge (2005, p. 25) afirma que

os campos do conhecimento não existem separadamente um do outro e não existem separadamente das pessoas que os estudam. Conhecimento e aprendizagem – os processos por meio dos quais as pessoas criam o conhecimento – são sistemas vivos formados por redes e inter-relações freqüentemente invisíveis.

O conhecimento está imbricado com as relações que se estabelecem, no cotidiano, entre as pessoas como partes de um sistema vivo. Elas constroem o conhecimento a partir de uma estrutura interior de experiências, emoções, desejos, aptidões, crenças, valores, autoconsciência, propósitos individuais e sociais.

No primeiro movimento, encaminha-se discussão sobre a ruptura paradigmática que contempla as mudanças educacionais que desafiam os profissionais da pedagogia a buscarem alternativas e estratégias de atuação que lhes permitam apostar na aprendizagem dos educandos-trabalhadores nos ambientes educativos não-escolares. Problematiza-se e fundamenta-se o campo do conhecimento pedagógico, a Pedagogia e a Andragogia como ciências que estudam o fenômeno da educação. Estas são questões importantes, pois,

acopladas ao estudo, oportunizam o desvelamento da identidade do pedagogo que atua nas organizações empresariais. Ao assumir esta proposta de análise, descrevem-se as principais características da Andragogia como ciência da educação, correlacionando-a com a Pedagogia. Não se propõe, no entanto, um estudo minucioso sobre estes temas, mas uma revisão que contribua para desvelar a importância dessas ciências na contemporaneidade. Por constatações e reflexões históricas, apresentam-se aproximações entre o pedagogo e o andragogo, sua formação, suas competências imbricadas às exigências do mercado de trabalho.

No segundo movimento, salientam-se as mudanças paradigmáticas subjacentes à enorme valorização do conceito de aprendizagem, em geral, e da aprendizagem auto-regulada, em particular. Busca-se o entendimento da aprendizagem auto-regulada e das teorias implícitas no ‘construto’<sup>11</sup> da auto-regulação da aprendizagem - aprendizagem social (BANDURA, 1977); cognitiva (PIAGET, 1976); sócio-cultural (VYGOTSKY, 1994) – e, ao destacar a relevância de cada uma delas no entendimento do processo da aprendizagem auto-regulada, se estabelece a articulação entre estas três dimensões teóricas. Procura-se entender e estabelecer a articulação das aprendizagens organizacionais e de como os pedagogos/andragogos podem ser estimuladores da aprendizagem auto-regulada nos contextos profissionais, na perspectiva de estimular a autonomia dos educandos-trabalhadores.

Este segundo movimento concentra-se na compreensão auto-regulação da aprendizagem. Para apresentar um panorama geral sobre o assunto, foram revistos referenciais teóricos em autores como Veiga Simão (2002, 2004, 2005, 2006); Lopes da Silva et al. (2004); Zimmerman (1989, 1990, 1994, 1998, 2000); Bronson (2000); Zeidner, Boekarts, & Pintrich (2000); Rosário (2006), que contribuem para a afirmação desta teoria. Neste movimento, é explicado o conceito da aprendizagem auto-regulada, os princípios, as fases, as características subjacentes a esta teoria. Discutem-se também a atuação do pedagogo, no que diz respeito a questão da articulação das estratégias de auto-regulação, e a relação entre o desenvolvimento da autonomia no processo através do qual o sujeito desenvolve a capacidade para aprender.

O terceiro movimento apresenta a metodologia de pesquisa – estudos de casos múltiplos – e encaminha a reflexão sobre as ações do pedagogo frente à emergente necessidade de desenvolver propostas de formação que conduzam à aprendizagem auto-regulada. Este movimento descreve como foi realizado o estudo empírico, a metodologia

---

<sup>11</sup> Ver glossário.

utilizada, os instrumentos de pesquisa, a coleta de dados, o estudo piloto, o desenvolvimento do sistema de organização e análise de dados, o instrumento da pesquisa.

O quarto movimento apresenta a análise dos dados da pesquisa, que inclui o arquétipo<sup>12</sup> das ações dos pedagogos nas dimensões pedagógica, técnica e humana; o eixo da análise das ações dos pedagogos relacionadas ao construto da auto-regulação da aprendizagem; os princípios da auto-regulação da aprendizagem percebidos na prática do pedagogo. Fazem parte deste movimento as contribuições e uma proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem inserido em espaços não-escolares.

O último movimento se constitui da síntese de todo trabalho realizado, retomando cada ponto da pesquisa para entendimento dos avanços, possibilidades e limitações dela advindos.

Para responder ao problema de pesquisa, visando à confirmação da tese que a auto-regulação da aprendizagem em espaços não-escolares é fator com potencial determinante para a qualidade da ação dos sujeitos envolvidos no processo, partiu-se da análise teórica e empírica das competências requeridas ao pedagogo para a atuação nos espaços citados, elaboraram-se os seguintes objetivos:

- ◆ conceituar aprendizagem em espaços não-escolares;
- ◆ conceituar e analisar a auto-regulação da aprendizagem em espaços não-escolares;
- ◆ identificar e compreender as ações relacionadas à construção da aprendizagem auto-regulada desenvolvidas pelos pedagogos em espaços não-escolares;
- ◆ sugerir pontos de referência para a atuação do pedagogo auto-regulador em espaços não-escolares.

A partir das reflexões emergidas dos objetivos da pesquisa, aprofundaram-se conhecimentos que possibilitassem desenvolver processos de aprendizagem e fundamentação teórica que envolvesse o construto da aprendizagem auto-regulada dos trabalhadores, a fim de compreender como se pode favorecer e fortalecer as aprendizagens demandadas pelo trabalho. Para atender aos objetivos, partindo-se da análise teórica e empírica das competências requeridas ao pedagogo para a atuação nos espaços educativos não-escolares, organizaram-se questões norteadoras:

---

<sup>12</sup> Ver glossário.

- ◆ O que é aprendizagem auto-regulada?
- ◆ Que ações são desenvolvidas pelos pedagogos nos espaços não-escolares que encaminham à aprendizagem auto-regulada?
- ◆ Como elaborar propostas e estratégias que envolvam a aprendizagem auto-regulada em espaços não-escolares?

Ao refletir sobre os objetivos desta pesquisa e sobre os resultados empíricos alcançados, elaborou-se uma proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem em espaços não-escolares. Este estudo contribui para a atuação dos profissionais egressos dos cursos de Pedagogia, pois ele está diretamente relacionado às ações desempenhadas pelos pedagogos ao estimularem o desenvolvimento dos processos de auto-regulação da aprendizagem nos sujeitos que atuam em diferentes locais de trabalho.

Com o intuito de orientar o leitor sobre alguns temas abordados na pesquisa, optou-se por elaborar um glossário (colocado ao final desta tese) com algumas palavras cuja conceituação, pela diversidade de definições divergentes/convergentes, pode ocasionar dúvidas ao leitor. Neste sentido, apresentam-se definições das concepções relevantes para a compreensão do assunto tratado que esclarecem sobre o entendimento de cada termo adotado nesta escrita.

## **1 PRIMEIRO MOVIMENTO**

Este primeiro movimento discute a ruptura paradigmática e os desafios dela advindos para que se busquem novas alternativas e estratégias de atuação pedagógica em ambientes não-escolares. As principais características da Pedagogia e da Andragogia, a correlação entre ambas, as competências do pedagogo e do andragogo e a aproximação entre eles também são aqui estudadas e refletidas.

### **1.1 Rupturas paradigmáticas: novos universos**

Paradigma é uma concepção de vida, de mundo, que, pressupondo um modo peculiar de ver e de praticar, engloba um conjunto de teorias, instrumentos, conceitos e métodos de investigação. É o conjunto de pressupostos teóricos que levam a interpretar a realidade de determinada maneira, da qual decorre a percepção de mundo do sujeito. Paradigma, portanto, é um modelo, um conjunto de encaminhamentos, uma estrutura científica que fornece instrumentos conceituais para solução de problemas. Do ponto de vista filosófico, na visão platônica, paradigma é entendido como um modelo, um tipo exemplar que se encontra em um mundo abstrato.

Em sentido amplo (*lato*), paradigma refere-se àquilo que é partilhado por uma comunidade científica na sua forma de fazer ciência, na sua matriz disciplinar e conceitual. Paradigma é o entendimento de uma particular visão de mundo, o que significa que quaisquer dois paradigmas, por mais próximos que pareçam estar, são incomensuráveis entre si. Uma sociedade desenvolve-se de acordo com paradigmas que direcionam os caminhos a serem seguidos pelos indivíduos.

Dentre as várias dimensões paradigmáticas, existem a epistemológica e a societal, que evoluem em ritmos desiguais. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante e o paradigma emergente. Na transição da ciência, do paradigma dominante para o paradigma que apresenta uma nova racionalidade, Sousa Santos (1996, p. 37) o designa como paradigma emergente que decorre de “um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Alarcão (2001, p. 113) define o paradigma emergente como a “intensificação do questionamento das verdades científicas”. A transição societal, menos visível, é a passagem do paradigma dominante, que inclui sociedade patriarcal, produção capitalista, consumismo individual, democracia autoritária, desenvolvimento desigual e excludente, para um paradigma ou um conjunto de paradigmas ainda não conhecidos com exatidão. Com respeito à questão societal, existem articulações e tentativas de ruptura nas áreas do conhecimento e das ciências e no poder social. Sousa Santos (2000) ressalta que paradigmas nascem, desenvolvem-se e morrem e que a passagem entre eles – a transição paradigmática – é semicega e semi-invisível. Somente muitos anos depois ou mesmo séculos após a morte de um paradigma sócio-cultural, é possível afirmar com segurança que ele não mais representa determinado momento histórico.

A sociedade e a educação organizaram-se, ao longo de muitos séculos, sob uma visão reducionista que conduzia a pessoa, que estabelecia rotas e caminhos a serem seguidos. O trabalho era setorizado e fragmentado, as pessoas trabalhavam isoladamente, sob a pressão de terem de atingir índices cada vez maiores de produção. Por muito tempo, na sociedade das máquinas, o correto era produzir em série, conforme sua especialidade. As conseqüências disso foram a robotização, a eliminação da criatividade, as pessoas que passaram a agir de forma mecânica. Os indivíduos, sem serem instigados à compreensão do significado de seus gestos, sem serem chamados a resolver problemas, acomodaram-se a soluções previamente definidas, desencadeadas sem reflexão crítica, embasadas em hábitos e costumes desenvolvidos no senso comum, que não representam escolhas e nem sempre são as melhores alternativas.

No momento atual, é preciso estabelecer relações de parceria e favorecer a construção de propostas de trabalho que envolvam diversidade, multiplicidade, pluralismo. Não se pode mais apenas entender o mundo, nem a si mesmo, de modo fragmentado, como uma conjugação de partes separadas e isoladas – conforme insistem alguns setores da educação tradicional e do modo como alguns espaços não-escolares enfrentam os desafios do trabalho.

Há, na sociedade, muitas contradições relacionadas à crise dos modelos econômico, político e cultural, que colocam em xeque as grandes ‘verdades’ do mundo ocidental. O fim das certezas faz com que, diante da complexidade do mundo, busquem-se novas ‘verdades’. Isto leva a uma ciência que não está atrelada a soluções simplificadoras, idealizadas ou reducionistas, mas que se situa na complexidade do mundo e exige que o ser humano seja criativo ao construir novos conhecimentos. Segundo Marcondes (1999, p. 15), a crise de

paradigmas caracteriza-se por uma “mudança conceitual, por uma mudança de visão de mundo, conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas”.

A transformação que ora se vivencia talvez seja mais dramática do que as precedentes, porque o ritmo atual é mais célere do que no passado, porque as mudanças são mais amplas, porque há coincidência de várias transições importantes. A crise que se vivencia não é apenas uma crise de indivíduos, governos ou instituições sociais, é uma transição de dimensões planetárias (CAPRA, 1982).

Esta mudança caracteriza-se pela transição, pela passagem do modelo tradicional, marcado por uma “sociedade mecanicista, compartimentada e reducionista, na qual prevalecia a objetividade, ou seja, a separação entre o sujeito e o objeto e os sujeitos entre si” (MORAES, 2004), a um modelo caracterizado por um sujeito pensante, que faz escolhas, que decide, reflete e é capaz de submeter esta razão a um exame permanente. Esta forma de ação pressupõe autonomia da consciência subjetiva, bem como o estímulo à criação, à originalidade. A subjetividade passa a ser considerada, pois aparece na relação sujeito/objeto, como relação de conhecimento (MARCONDES, 1999). Segundo Habermas (1989), ela se transforma em intersubjetividade, porque passa por um processo de interação da própria consciência com a consciência dos outros.

O trabalho do pedagogo nos espaços não-escolares, no mundo contemporâneo, parte de pressupostos mais exigentes e complexos do que os das décadas passadas, demanda outras ações, embasadas em outro paradigma, porque estes ambientes educativos encontram-se sob forte pressão, exigem respostas alternativas e rápidas e privilegiam a lógica da aprendizagem auto-regulada. Os “espaços físicos, os equipamentos e os recursos humanos precisam ser pensados, sobretudo, com critérios científicos, pedagógicos e de investigação, e não com critérios contabilísticos, administrativos e financeiros” (ALARCÃO, 2001, p. 109).

Assim, o perfil profissional não se configura mais pelas tarefas ou atividades exercidas isoladamente. Os desafios e problemas interdependentes encontrados, neste início de milênio, sinalizam a necessidade de encontrar soluções coletivas que possam beneficiar o maior número possível de pessoas. Esses desafios não afetam apenas as pessoas como indivíduos, mas também a escola, as organizações, as empresas.

Nas profissões, o conhecimento torna-se quesito básico. Libâneo (2002, p. 26) afirma que “ninguém escapa da educação”. Na escola, na sociedade, na empresa, nos espaços não-escolares, as pessoas constantemente aprendem e ensinam e isto requer que se apropriem



de estratégias de intervenção e mediação. Não há uma forma única, nem um modelo único para que a aprendizagem aconteça, o que encaminha para a percepção de que trabalhar no construto da aprendizagem auto-regulada é uma das alternativas para esta apropriação necessária para estar no mundo e dele participar ativamente.

As transformações contemporâneas contribuem para consolidar o entendimento de que a educação, o ato pedagógico, deve ocorrer em múltiplos lugares, institucionalizados ou não. Concorde-se com Morin (2000) ao enfatizar que se faz necessário uma reforma do pensamento humano para que se possa responder aos desafios da globalidade, da complexidade da vida cotidiana, da vida social, política, nacional e mundial.

Neste contexto, a auto-regulação da aprendizagem pode promover a compreensão do significado do que se aprende, a percepção inovadora do conteúdo a ser aprendido e os processos de mudança pessoal durante o ato de aprender. O grande desafio da educação hoje é desencadear e implementar ações para promover os processos de aprendizagem. A aprendizagem adquire significado por resultar da interação de um conhecimento anterior com novas experiências advindas do contexto social e profissional. A aprendizagem auto-regulada resulta da interação de variáveis pessoais que estimulam e oportunizam uma forma de agir intencional e estratégica (VEIGA SIMÃO, 2005a).

Nos espaços não-escolares, um dos desafios que se impõe ao pedagogo é desenvolver projetos voltados para o desenvolvimento de capacidades, de competências e de técnicas que tenham como ênfase a formação e a atualização dos sujeitos. O bom aproveitamento das estratégias de aprendizagem requer um sistema de auto-regulação fundamentado na reflexão crítica, na tomada de decisão, a partir do diálogo consigo mesmo e com a realidade. Nesta perspectiva, o pedagogo trabalha com o desenvolvimento de competências técnicas capazes de (re)orientar e potencializar a ação dos sujeitos. Esta ação implica participação do sujeito que é provocado a pensar sobre sua aprendizagem, que tem consciência de si mesmo e das necessidades do mundo que o rodeia. É importante desenvolver estratégias para sinalizar a necessidade de atualização constante.

Nas palavras de Sousa Santos (1996), a civilização parece estar em busca de um conhecimento prudente para uma vida decente. Conhecimento este que ajude a encontrar soluções aos problemas prioritários que afligem civilizações, organizações e escolas.

Os espaços educativos não-escolares, atualmente, alteram conceitos e paradigmas em função das mudanças sociais e culturais. Se a ciência muda, se o mundo muda, a gestão destes espaços e as formas de trabalho também são impelidas a mudar. Isso explica, em parte, a preocupação com a construção de novos conhecimentos. O discurso vigente afirma

continuamente que quem não conseguir capacitar-se ficará à margem do processo de desenvolvimento. Nos países mais industrializados, a tecnologia é utilizada também para otimizar o aproveitamento da mão-de-obra. O diferencial competitivo dos espaços não-escolares deste novo milênio já é e continuará sendo os seres humanos, pois eles saberão diferenciar

esta ou aquela tecnologia, esse ou aquele investimento. Isso já é constatado há bastante tempo, apregoado por muitos consultores empresariais de várias partes do mundo. Não é novidade. Já se demonstrou até mesmo ser esse o maior capital das organizações (CATANANTE, 2000, p. 44).

A aprendizagem cria e inova técnicas e serviços, formas e dinâmicas de trabalho que melhoram a produtividade. A importância de investir e apostar na capacidade de as pessoas aprenderem é destacada por Arantes (1998), quando diz que, cada vez mais, as pessoas precisam e devem qualificar-se, porque, no campo profissional, hoje, procuram-se talentos e não apenas ‘mão-de-obra’. As organizações contratam pelo talento que as pessoas têm. O talento não é um dom inato, mas é uma capacidade a ser desenvolvida por aprendizagens realizadas e construídas pelo próprio sujeito.

O pedagogo, como mediador e implementador de processos de aprendizagem, favorece o “desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sócio-cultural de seu grupo, sendo que os conteúdos dessa mediação são os saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2002, p. 32). Ele também apresenta condições de refletir e sistematizar muitos dos desafios enfrentados pelos ambientes educativos não-escolares.

O pedagogo, por necessitar estudar, refletir e aprofundar, ao longo de sua formação (que precisa ser continuada) conhecimentos referentes à didática, ao planejamento, à avaliação, à filosofia, à sociologia, à legislação de ensino, dentre outros, está apto a investigar, planejar e propor ações coerentes com a realidade contextual e a atuar em várias instâncias das práticas educativas.

Há mudança da compreensão quanto à natureza do conhecimento científico, quer na esfera das ciências físicas, quer na esfera das ciências biológicas e humanas. Existe uma relação dialética entre interioridade e exterioridade, entre significado e uso. “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). Os processos de aprendizagem, casuais ou organizados, fazem parte do cotidiano e compõem, por excelência, a condição humana de descobrir e aprender com a vida. Isso reporta ao conhecimento construído a partir do saber e do fazer na

experiência direta de cada sujeito ou na convivência, na relação com as pessoas que trabalham em grupo.

A aprendizagem é um fenômeno interpretativo da realidade, implica construção, desconstrução e reconstrução (DEMO, 2000) e isto pressupõe a impossibilidade de sua reprodução e de sua transmissão pura e simples. Sob este enfoque, fica difícil aceitar, no trato do conhecimento, expressões como repasse de conteúdos, transmissão de conteúdos. Fica difícil aceitar que só o professor ensine e o aluno absorva o que foi ensinado ou que o sujeito execute o que lhe foi determinado, pois o ser humano não é um simples sistema de processamento de informações ou um mero executor de tarefas. O sujeito continuamente aprende e reaprende a aprender, segundo Morin (2000), todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução feita pelo sujeito em uma cultura e época determinada.

Lorenzo (2003) afirma que passou o tempo em que o pedagogo ocupava-se somente do espaço escolar. A pedagogia dispõe de um campo vasto de trabalho, que vai muito além das instituições de ensino formal. Atualmente, ele é requisitado por empresas, instituições e organizações das mais diversas especificidades. Nessas organizações, segundo este autor, destacam-se algumas palavras de ordem, como participação, reuniões de equipe, visão sistêmica, propostas de trabalho interdisciplinar, gestão de pessoas, mudanças, gestão de conhecimento. Todas elas estão presentes no cotidiano da ação do pedagogo.

O pedagogo, nos espaços educativos não-escolares, ao promover o (re)aprender a aprender, pode desencadear um processo de mudança nas condições de trabalho, gerar oportunidades que visem preencher o vácuo ou as lacunas existentes na formação de cada um. Neste movimento, que se origina da necessidade de atender os desafios propostos pelo mundo pessoal, profissional, organizacional, a percepção de que se pode, intencionalmente, interferir na realidade a fim de melhorá-la sinaliza que os conhecimentos sejam sistematizados e encaminhados para potencializar esta possibilidade. Ao pretender educar o sujeito para o mundo, é preciso explicitar o que se entende por educação.

As mudanças decorrentes das transformações sociais imprimem outra configuração na educação, ou seja, torna-se essencial e urgente formar pessoas para o incerto, as preparando para que possam tomar decisões conscientes e informadas, o que pressupõe, além de novos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e habilidades básicas específicas. Contribuições recentes sobre os paradigmas de investigação educativa foram apresentadas por Tavares e Alarcão (2001), Sousa Santos (2000), Capra (1982, 1997), Morin (2000, 2001) e outros.

A condição humana está marcada pela incerteza cognitiva, revelada pela ‘provisoriamente’ do conhecimento (MORIN, 2000). O paradigma emergente está marcado pelo questionamento do conhecimento e sua constante atualização, pela relativização dos valores, pela formação do incerto, pela globalização, pela formação e aprendizagem, pelos contextos de aprendizagem (ALARCÃO, 2001). A sociedade emergente está preocupada com a reintegração das várias dimensões do ser humano, mas também com a valorização da cognição. Isso evidencia a necessidade de um outro paradigma, que combata fortemente o modelo causal tradicional, o qual fundamenta as teorias instrucionistas.

No quadro 1, apresentam-se algumas contribuições decorrentes das mudanças paradigmáticas e que encaminham para a necessidade de investir no aprofundamento das questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem e à aprendizagem auto-regulada das pessoas e geral.

QUADRO 1: PARADIGMA TRADICIONAL X PARADIGMA EMERGENTE

	<b>Paradigma Tradicional (Era Industrial)</b>	<b>Paradigma Emergente (Era da Informação e do Conhecimento)</b>
<b>Conhecimento</b>	- Transmissão - Modelagem	- Construção coletiva pelos sujeitos envolvidos - Questionamento das verdades científicas - Conhecimento a partir da multidisciplinariedade
<b>Aprendiz (alunos, trabalhadores)</b>	- Passivos receptores, na espera do repasse da informação - Objeto, depositário de conhecimentos e tarefas	- Ativos, autônomos, construtores, investigadores, transformadores do conhecimento - Auto-estudo, auto-avaliação, auto-construção, auto-eco-organização, auto-regulação
<b>Objetivo do educador</b>	- Promover e classificar as pessoas - Detentor do conhecimento	- Desenvolvimento dos talentos dos aprendizes - Questionamentos, discussão de valores e de propostas de ação - Auto-regular as aprendizagens
<b>Relações</b>	- Impessoal entre o educador e os aprendizes - Distante, permeada de superioridade	- Pessoal entre os envolvidos - Construção de parcerias, trabalho em equipe, visão compartilhada
<b>Contexto</b>	- Aprendizagem competitiva, individualista, informação limitada - Aprendizagem centrada na memória, retenção de conteúdos previamente definidos	- Aprendizagem cooperativa, compartilhada, pluralidade de opiniões e de informações
<b>Concepção de educador</b>	- Qualquer pessoa pode ensinar	- Demanda um educador que busque formação permanente e o entendimento de como os sujeitos aprendem - Perfil problematizador, questionador, que reflete e provoca reflexões na e sobre a aprendizagem

Fonte: Frison (2006) com base em Zulian (2003) e em Tavares e Alarcão (2001).

## 1.2 Revisitando o conceito de educação

A partir da contextualização da temática de pesquisa – atuação do pedagogo em espaços não-escolares –, busca-se, neste segundo movimento, compreender os tensionamentos teóricos sobre o campo do conhecimento pedagógico, a pedagogia, a andragogia – ciências que estudam o fenômeno da educação.

A ciência da educação e a pedagogia têm o mesmo objeto – a educação –, mas sob diferentes pontos de vista. A pedagogia não se limita à mera descrição de fenômenos educativos, ela estuda cientificamente os sistemas de educação e reflete sobre eles, com o objetivo de fornecer ao pedagogo as idéias que orientam sua práxis, necessárias para que os educadores possam atuar pedagogicamente, compreendendo esses fenômenos educativos. É a “pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas” (LIBÂNEO, 2002, p. 37) e pode construir saberes a partir das necessidades diagnosticadas no contexto.

O homem educa-se porque tem noção de tempo, por ser um sujeito histórico que vive no presente, mas que tem a capacidade de planejar e pensar o futuro. A educação tem uma dimensão histórica e só acontece na sociedade humana. “O animal não tem noção do tempo. Só tem presente. Por isso, só pode ser treinado, domesticado, condicionado, mas nunca educado” (FREIRE, 1979).

O conceito de educação, ao longo do século XX, mudou muito. Os sistemas educativos e as pessoas buscaram adaptar-se a demandas sociais que não eram previsíveis no século XIX. Em meio a essa crise generalizada, a educação também sofreu abalos, pois ela deveria apresentar-se com outra ‘roupagem’, com outra demanda devido às emergentes necessidades. A proposta atual de educação deveria ser totalmente diferente da implantada no século passado, pois deveria estar centrada nos indivíduos como atores e não apenas como indivíduos submissos ao trabalho. Uma das finalidades da educação é preparar as pessoas para viver em sociedade, qualificando-as para atuarem no mercado de trabalho e capacitando-as para desenvolverem suas funções. As inovações tecnológicas introduzidas nos diferentes campos da atividade humana impõem a invenção, redimensionam a forma de ser e de fazer. No século XXI, o sucesso da empresa relaciona-se com a educação, pois nos indivíduos e na sociedade, educação e sucesso financeiro estão imbricados (GRAIEB, 2004).

As transformações, as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo representam um desafio a educadores e empresários, por colocá-los diante de exigências de renovação e atualização. As transformações propostas pela Revolução Industrial pareciam intocáveis e

inabaláveis, porém ruíram, hoje são exigidas novas competências de interação no mundo e com o mundo, que pouco têm a ver com as ações de um passado recente.

A educação, que era pensada como resultado de um conjunto de propostas voltadas para a aprendizagem de conteúdos, hoje é desafiada a desenvolver uma formação que priorize o desenvolvimento de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas. Vivem-se impasses cada vez mais complexos. À medida que desaparecem algumas necessidades, surgem outras que as substituem e que impulsionam novas formas de ação.

Tanto para os indivíduos quanto para as empresas, a capacidade de aprender e aplicar conhecimentos não tem limites. Trabalhar em certas empresas e organizações, como os hospitais, exige atitudes muito mais humanizadoras do que técnicas, como ocorria até há algum tempo, exige uma atitude muito mais reflexiva e educativa do que voltada para a melhoria de tarefas e técnicas.

Em meados do século XIX, a educação tinha como estratégia preparar sujeitos intelectual e moralmente capazes para posicionarem-se na sociedade e para fornecerem mão-de-obra especializada às empresas. A finalidade de ensinar era transmitir as informações necessárias para o exercício de tarefas. Os indivíduos eram meros executores de planejamentos.

No século XXI, redimensiona-se o conceito de educação. O relatório elaborado pela Comissão Internacional de Educação (DELORS, 1999) define que a educação se sustentará sob a égide de pilares nos quais há construção de saberes, fazeres, não mais de modo isolado e individualizado, mas com ênfase na convivência e na parceria com o outro. Essas relações instigam o comprometimento e respeitam a afetividade, estimuladora do desenvolvimento do ‘ser’. Pensar a educação leva a refletir sobre que conhecimentos são e serão imprescindíveis para uma formação em correspondência com o ‘ser sujeito’.

Grinspun (2001, p. 155) diz que a educação precisa ser trabalhada no sentido de “mediação entre o que fazer e para quem fazer” e por que fazer. É indispensável que estas instâncias considerem as diversas culturas, os diferentes espaços, as identidades distintas dos indivíduos nos grupos. A educação estimula o sujeito a pensar e a agir de forma estratégica e intencional através da aprendizagem auto-regulada – ação essencial para as organizações –, pois envolve a participação ativa, construtiva e autônoma dos sujeitos.

A ampliação do conceito de educação favorece a diversificação das atividades educativas, evidencia a forte tendência de disseminação, na sociedade, da ação pedagógica. O tradicional treinamento de funcionários ainda é uma estratégia em muitas organizações, mas os seres humanos respondem muito além do que simplesmente treinar ofícios, eles são

capazes de criar, de participar, de propor um conjunto de práticas que podem construir e melhorar suas ações. Neste sentido, para compreender o contexto do fenômeno investigado, é importante refletir sobre a ciência pedagógica.

### 1.3 A ciência pedagógica

Muito se tem discutido sobre a especificidade da pedagogia e das ciências da educação. Estrela e Falcão (1990, p. 107) consideram estas últimas como “ciências que também estudam a educação”, sugerem a necessidade de definição da pedagogia como “ciência da educação” e problematizam aspectos fundamentais: qual o seu corpo teórico e qual o seu método em estudos que tenham por objeto o campo da educação.

A fecundidade das investigações que se realizam nas ciências fundantes da educação – como psicologia, história, sociologia, economia, antropologia, filosofia – que têm seu campo teórico constituído e que não colocam *a priori* o conhecimento do real pedagógico, só tem valor para a investigação pedagógica quando podem ser apropriadas por ela, ou seja, pela ciência pedagógica.

As ciências fundantes do campo de estudos da ciência pedagógica são insuficientes para entender o fenômeno educativo em toda a sua complexidade, pois não partem do educativo como problema de investigação. Diferentemente de uma ciência específica da educação, as interpretações são feitas a partir de um referencial específico que coloca o fato educativo como ‘subordinado’ à ciência ‘fundante’. Dessa forma, a ciência ‘fundante’ ou a ciência que alicerça o conjunto de princípios que fundamenta cada uma das ciências - sociologia, história, psicologia, antropologia - passa, necessariamente a anteceder o fato educativo, o que constitui uma inversão epistemológica na medida em que o real – o fato educativo – é anterior ao conhecimento e, portanto, anterior à interpretação feita. A descrição, a explicação e a interpretação que as demais ciências ditas da educação oferecem aos problemas e fenômenos educativos não são suficientes para captar, explicar a ação refletida e a dimensão prática da educação.

Desse modo, a pedagogia pode ser entendida como ciência da prática e a natureza do seu objeto, como ciência específica é a educação como prática social (PIMENTA, 1996). Diferente, portanto, das ‘ciências da educação’ que estudam a criança, o jovem, o adulto em si, o campo da pedagogia (ciência da educação), estuda a educação que se dá ao longo da vida em diferentes contextos educativos. O desafio é “construir um conhecimento que ultrapasse a ‘tapeçaria’ dos conhecimentos dispersos pelas ciências” (COELHO E SILVA, 1991, p. 36).

Por isso o objeto educativo é desenvolver uma metodologia que permita que o ser humano progrida em suas aprendizagens.

Nenhuma ciência se constitui sem ter um campo definido. O campo de estudos da pedagogia é o real pedagógico. Estrela (1980, p. 108) utiliza a expressão “análise do comportamento em situação” para abrir possibilidades para a explicitação dos métodos qualitativos e etnográficos na investigação educacional. As necessidades da prática têm gestado uma nova compreensão e ressignificação do estatuto epistemológico da pedagogia e das ciências fundantes da educação. Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia tem a prática social educativa como ponto de partida e de chegada de suas investigações, constituindo-se como ciência da prática ou ciência pedagógica, portanto, “uma ciência que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que, por sua vez, o modifica, não podendo ser, aprendido integralmente” (PIMENTA, 1996, p. 115).

### **1.3.1 Pedagogia e a identidade pedagógica**

Segundo Hall (2002, p. 13), a identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é interpelado ou interpretado pelos sistemas culturais, educacionais que o rodeiam.

A Pedagogia é a reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas e investiga a viabilização dos processos formativos em contextos sócio-culturais específicos. A pedagogia é uma teoria-prática, uma atividade teórica orientada para a ação e para a reflexão sobre esta ação. Este movimento faz com que ela se redimensione continuamente.

O tema da identidade e da profissionalização do pedagogo, embora pouco explorado no conjunto de pesquisas, vem sendo alvo de muitas discussões e debates por acadêmicos e docentes dos cursos de Pedagogia e tem sido foco, nas últimas décadas, de várias determinações emanadas do Ministro da Educação e Cultura.

André et al. (1999, p. 302) dizem que “identidade e profissionalização surgem como temas emergentes nos últimos anos”. No desenvolvimento desta pesquisa, desvelaram-se questões de identidade profissional explicitadoras do ser e do fazer pedagógicos no século XXI.

Segundo Hall (2002), o conceito de identidade é demasiadamente complexo e pouco desenvolvido e compreendido pela ciência social contemporânea. Pimenta (1999, p. 19) entende que a identidade dos educadores constitui-se, entre outros aspectos, a partir da “significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão;



da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Acredita-se também que os saberes que estes profissionais mobilizam corroboram de forma a poder transformá-los em prática educativa e passam a integrar a identidade do pedagogo.

A identidade do pedagogo desperta interesse nesta pesquisa, pois ajuda a explicitar suas atribuições e competências como resultado da imbricação de suas ações como sujeito histórico, social e profissional, visto que não há demarcação limítrofe entre estas três instâncias.

De acordo com Hall (2002, p. 7), na visão sociológica clássica, a identidade é formada pela ‘interação’ entre o eu e a sociedade. A crise de identidade é vista também “como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”.

A história da pedagogia apresenta uma sucessão de ambigüidades, de indefinições e transformações presentes na formação da identidade profissional do pedagogo, por isso, suas atribuições são contínua e constantemente questionadas. Segundo Libâneo (2002, p. 47), a história da Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está “demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século”. Na década de 20, não se punha em questão a existência de uma ciência pedagógica, à época fortemente influenciada pela pedagogia católica. Na década de 30, o movimento da educação nova, de inspiração norte-americana, e a adoção da teoria educacional de Dewey provocam reformulação na formação de professores, conferindo um núcleo de estudos denominado Pedagogia. Na década de 50, surge o tecnicismo educacional, que se intensifica na década de 70, com ele difundem-se expressões como planejamento instrucional, modelos de ensino, estratégias de ensino-aprendizagem. Tanto o escolanovismo como o tecnicismo tendem a uma visão cientificista do educativo, ocasionando o reducionismo na questão pedagógica. Por volta dos anos 80, com o movimento pela revalorização da escola pública, expresso na luta hegemônica de classes, a educação é redefinida. A pedagogia progressista passa a valorizar a formação cultural e científica.

O curso de Pedagogia tem seu centro nos processos educativos, nos métodos, nas maneiras de ensinar, no entanto, não se restringe a isto, assume significância mais ampla. Na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais e não-formais, escolares e não-escolares, as pessoas constantemente aprendem e ensinam. Não há forma nem modelo exclusivo de educação, nem é a escola o único lugar em que a educação acontece. As

transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades.

Libâneo (2002) salienta que a Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. A Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Lingüística também podem ocupar-se de problemas educativos, no entanto, a Pedagogia, por postular o educativo propriamente dito, é a ciência integradora dos aportes das demais áreas. O pedagogo tem identidade própria, seu campo de ação compreende a ação educativa e os processos de ensino e de aprendizagem. A confluência de outras ciências existentes no curso permite-lhe refletir e compreender as questões relacionadas à sociedade e ao ser humano. Sua formação multidisciplinar confere-lhe a possibilidade de implementar ações interdisciplinares.

Um dos princípios previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Brasil (15/05/2006), considera que o pedagogo trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Enfatiza também que este repertório se constitui por meio de vários olhares, culturas, vida cotidiana, que proporcionam a leitura das relações sociais, raciais, como também dos processos educativos por estas desencadeadas.

Sobre a formação do pedagogo, Libâneo (2002) argumenta que ele é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, mudanças nas formas de lazer, nos ritmos de vida, na presença dos meios de comunicação. O mesmo autor define Pedagogia como a ciência que tem a prática social educativa como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência. Afirma que ela “investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos sócio-culturais específicos” e diz não ser possível “reduzir a ação pedagógica à docência, pois é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (p.14). Neste sentido, Libâneo (2002) diz que, ao promoverem uma relação diferente daquela habitualmente encontrada nos ambientes escolares, os pedagogos têm uma prática diferenciada e com possibilidade de operacionalização.

A identidade do pedagogo evolui, acompanhando as transformações sociais. De acordo com Silva (2003), esta evolução pode ser dividida em períodos.

a) Período das regulamentações – *identidade questionada* (1939-1972) – apresentou o problema fundamental: a identificação do profissional a ser formado como bacharel. Na época, não se percebiam quais as ocupações a serem por ele assumidas e as condições do mercado de trabalho também não fortaleciam a necessidade de um pedagogo na escola ou em outro lugar. Em 1960, iniciou-se a discussão sobre a pertinência ou não do curso de Pedagogia. A idéia de uma possível extinção provinha da acusação que faltava ao curso conteúdo próprio, quando, de fato, era o mercado que não absorvia o pedagogo.

b) Período das indicações – *identidade projetada* (1973-1978) – aflorou o impasse, até então subjacente ao desenvolvimento dos cursos de Pedagogia no Brasil, da identidade do pedagogo e do próprio curso. Isso ocorreu pelo surgimento das várias habilitações na composição das denominadas ‘licenciaturas das áreas pedagógicas’ e por causa da idéia de restringir, posteriormente, a formação do pedagogo exclusivamente ao nível de pós-graduação.

c) Período das propostas - *identidade em discussão* (1979-1998) – caracterizou-se por movimentos de reivindicação, que visavam à reformulação do curso de Pedagogia, e pela indefinição da identidade do pedagogo, expressa pela dificuldade em especificar as funções a serem por ele preenchidas.

d) *Período dos decretos* – iniciado em 1999, é assim denominado devido aos documentos de caráter impositivo elaborados no âmbito da Presidência da República, tendo como pretensão indireta estabelecer limites ao curso de Pedagogia. A discussão a respeito da reformulação do referido curso continuava exacerbada sem, no entanto, apontar resultados conclusivos. Apesar das discussões e das divergências acerca da Pedagogia, existentes no plano epistemológico, a manutenção do curso tem sido justificada pela especificidade de seu campo de estudos.

Definir a identidade do pedagogo é tarefa essencial para entender seu papel, suas competências e suas possibilidades de atuação. Este educador, ao fazer educação, considera os fatores sociais e culturais como importantes e indispensáveis na reflexão sobre a práxis.

A identidade profissional do pedagogo é reconhecida na sua atuação entre o educacional e o educativo. O aspecto educacional é relativo à docência. Segundo Libâneo (2002), ele diz respeito às atividades do sistema e da política educacional, da estrutura da gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo, que diz respeito à prática pedagógica, pode acontecer no espaço extra-escolar e envolve os objetivos e os meios de educação.

É quase unanimidade, entre os estudiosos, que o trabalho educativo se estende às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola nem à docência. A atuação profissional do pedagogo é tão grande quanto são as práticas educativas na sociedade. Libâneo (2002, p. 52) diz que o pedagogo é “o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e de modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica”. Embora alguns intelectuais da educação rejeitem a expressão ‘transmissão de saberes’, ele a defende, por referir-se aos conhecimentos que a humanidade produziu historicamente, isto é, ao patrimônio cultural acumulado e transmitido, que, por sua apropriação, possibilita aos sujeitos produzirem e criarem novas formas culturais.

A palavra pedagogia deriva do grego: *paidós* – criança e *agogus* – guiar, conduzir. Pedagogo é aquele que “aplica a pedagogia, que ensina, o professor, mestre, preceptor; prático da educação e do ensino” (FERREIRA, 1998, p. 1290) e Pedagogia é a “teoria, a ciência da educação e do ensino; conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático; estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais, definida como profissão ou prática de ensinar” (op. cit.).

São inerentes, pois, às atribuições do pedagogo: entender e lidar com a complexidade, o imediatismo, a certeza/incerteza, a instabilidade, a singularidade, os conflitos éticos presentes na sociedade; orientar para a construção de saberes que beneficiarão as práticas pedagógicas e educativas; realizar intervenção contínua, estimulando o respeito pelo outro.

Vislumbra-se a atuação do pedagogo ancorada em três grandes questões que, segundo Rigal (2000), orientam a reflexão sobre educação no século XXI:

a) a preocupação ética que tem como foco a preocupação sobre a pessoa e a sociedade em que vive, refletindo sobre que pessoa se quer ser e em que sociedade se quer viver;

b) a preocupação epistemológica que enfoca um pensamento de ruptura e superação coerente com a busca ética para gerar um pensamento crítico, que situe o conhecimento como momento dialético da práxis e que tem “a preocupação em compreender a realidade (para dar-lhe sentido) a fim de poder encarar a sua transformação” (RIGAL, 2000, p. 172);

c) a preocupação política que se relaciona permanentemente com a questão da educação e com a construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade, bem como com a construção de estruturas de poder que estabelecem as relações de dominação

e de subalternidade. O trabalho em educação é eminentemente político, mas este atributo não depende dos profissionais que trabalham na educação, pois o cerne do ato educativo traz implícitas características políticas.

[...] toda prática política demanda a existência de sujeitos, um que, ensinado, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 1997, p.78, grifo do autor).

Ao sistematizar as dimensões existentes na ação dos profissionais da educação, Grinspun (2001) apresenta dimensões complementares às elencadas por Rigal (2000): a filosófica, a social e a pedagógica, fundamentais na formação acadêmica e profissional.

A dimensão filosófica abrange a concepção de mundo, de realidade social, dos sujeitos que fazem a história. Ela permite pensar, questionar os fundamentos do processo educacional.

A dimensão social destaca, especificamente, a preparação dos indivíduos para a ação futura na sociedade, a transmissão da herança cultural e as novas formas de trabalho e socialização de processos produtivos de bens materiais e espirituais. Dela fazem parte pontos fundamentais e necessários à atuação do pedagogo: aprender a conviver com o outro, aceitar o outro, participar e lutar pelo desenvolvimento coletivo, viver as dificuldades e contradições, trabalhar com diálogo, defender seus direitos sem deixar de lado seus deveres. Nesta dimensão, os ritos, as crenças, as razões e as emoções também estão incluídos.

Na dimensão pedagógica, estão presentes desde as teorias educacionais, seus respectivos objetivos e procedimentos, até as questões da construção do conhecimento, dos aspectos ideológicos, da ciência, da arte, da ética, da estética, da cultura, dos valores, das atitudes, das normas e crenças, do cotidiano, das relações de poder, da autonomia. Nela sobressai a função mais importante do pedagogo: ensinar e, ao mesmo tempo, aprender.

O trabalho pedagógico deve buscar insistentemente o fortalecimento da educação, enquanto dimensão da prática social global; do ensino, enquanto atividade calcada na realidade objetiva de quem aprende, e da aprendizagem, enquanto processo pessoal e intransferível que acontece dentro de cada indivíduo, tendo em vista seu amadurecimento (GRISPUN, 2001, p. 91).

As possibilidades de exercício profissional do pedagogo são amplas, uma vez que o objeto principal do seu trabalho é o ato educativo, a aprendizagem humana. Aprender significa tomar conhecimento, tornar-se apto ou capaz de fazer alguma coisa, em consequência de estudo, observação, experiência. Projetos que estimulem aprendizagens são

cada vez mais requisitados nos locais de trabalho e podem representar uma mudança radical nas organizações e nas relações que nela acontecem.

Drucker (2001) enfatiza que a escola continuará a ensinar os jovens, porém transformando o aprendizado em uma atividade duradoura pela qual o próprio aluno sentirá necessidade de entender e de transformar. O pedagogo terá, pois, que organizar-se/reorganizar-se para o aprendizado contínuo e contextualizado. Esse aprendizado aperfeiçoa-se na relação com o outro e, portanto, também no local de trabalho. Cabe ao pedagogo “lidar com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2002, p. 52).

Devido às constantes mudanças e em função do aprimoramento da tecnologia, desaparecem algumas profissões e postos de trabalho, as pessoas são instadas a buscar a formação continuada. Muitas empresas voltam-se para a qualificação de seus profissionais, a fim de suprir deficiências decorrentes da rapidez das transformações. Elas visam assegurar o processo de educação permanente e para isto incluem pedagogos em seu quadro funcional

Libâneo (2002) destaca que, em várias esferas da sociedade, surge a necessidade da disseminação e da internalização de saberes e de modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, atitudes), acentuando o poder pedagógico. Considera que as intensas transformações, em vários campos, levam a novos sistemas de organização do trabalho a mudanças no perfil dos profissionais e a novas exigências de qualificação dos trabalhadores. O pedagogo pode impulsionar processos permanentes de formação, nos grupos sociais ou de trabalho que os desejam.

O Conselho Federal de Educação, na indicação 70/76, artigo 2º, define o pedagogo como um dos especialistas em educação "que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da educação" (SILVA, 2003, p. 60). O conceito de pedagogia e o fazer do pedagogo têm se modificado ao longo dos tempos, hoje se entende que a pedagogia ocupa-se da “reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas” (LIBÂNEO, 2002).

Ferreira (2004) percebe o pedagogo como um profissional dos novos tempos que pesquisa e atua em questões implicadas na educação e no ensino; que teoriza a própria prática; que exerce funções técnicas especiais: planeja, supervisiona, orienta e participa da gestão da educação e do ensino e também atua na docência. Atualmente, após 25 anos de estudo e análises da realidade educacional brasileira, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, ampliam a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na

área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, pois a base da formação do pedagogo é a construção de saberes que permite fazer a leitura do mundo sob múltiplos ângulos e olhares. Entre as diferentes áreas elencadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais encontra-se a possibilidade da atuação do pedagogo em atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. Para atuar nestes espaços, o pedagogo conta com sua formação, a qual se fundamenta no trabalho pedagógico que tem como base a docência. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais e produtivas. A ação educativa nos espaços não-escolares não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pedagógicos deslocados de realidades contextuais específicas. Ela constitui-se na confluência de conhecimentos, valores, atitudes e manifestações lúdicas e laborais que explicam aquela realidade.

Os conhecimentos trabalhados no Curso de Pedagogia permitem que os acadêmicos construam saberes e competências que os habilitam a atuar em diversos espaços educacionais. O pedagogo não pode perder de vista os problemas sociais, especialmente num tempo em que eles são potencializados por reflexos e implicações da globalização, pela desigualdade e pela pobreza. Em função destas questões, é preciso ampliar o debate sobre a formação educativa, refletir sobre a possibilidade e a necessidade de os sujeitos (re)construírem saberes. A ética da condição humana é tema atual e premente no fazer profissional, por isso, insere-se no processo educativo de desenvolvimento do ser humano e passa, fundamentalmente, pela formação de consciência de todos os sujeitos na esfera social, profissional (GRISNPUN, 2003).

### **1.3.2 Pedagogia/Andragogia: práticas relevantes**

A identidade do pedagogo e do andragogo imbricam-se pela natureza de seu trabalho – a educação. O entendimento das características da andragogia fortalece a ação do pedagogo pelos referenciais pertinentes à educação de adultos e à sua formação profissional.

Algumas pessoas afirmam que a ação do pedagogo restringe-se à prática escolar. Isto constitui um equívoco, são múltiplas as agências educativas em que ele pode atuar em diferentes espaços não-escolares. Sua ação envolve crianças, adolescentes e adultos. A andragogia auxilia o entendimento do processo de aprendizagem do adulto. O surgimento da andragogia associa-se à necessidade de toda ação educativa exercida em processo contínuo de formação da pessoa ser direcionada ao desempenho e crescimento pessoal. Knowles (1973)

apresenta essa teoria para fazer frente à complexidade educativa demandada pelo adulto fora do ambiente do ensino formal.

A andragogia não é um neologismo. Em 1883, esta palavra já era utilizada na Alemanha, e, nos anos 60, foi utilizada na França, na Iugoslávia e na Holanda. Em 1970, a Universidade de Amsterdã criou o Departamento de Ciências Pedagógicas e Andragógicas. A andragogia foi considerada uma das bases mais importantes na estrutura de sustentação e na construção da educação de adultos, sendo também alvo de muitas críticas (BROOKFIELD, 1995). Em consequência disso, o modelo andragógico foi revisto por Knowles (1973) e teve reconhecimento metodológico, cujos princípios equivalem e correspondem aos princípios da formação profissional, em que o indivíduo é alguém que está em constante busca de aperfeiçoamento (KNOWLES, 1973).

O surgimento da andragogia associa-se à necessidade de exercer toda ação educativa em processo contínuo de formação da pessoa, com a intenção de direcionar os objetivos ao seu desempenho e ao crescimento pessoal. É a teoria unificada de aprendizado de adultos, diferenciando-se da teoria do aprendizado de crianças e jovens, denominada pedagogia. Os métodos andragógicos têm sido foco de muitos espaços não-escolares, ao perceberem as inúmeras vantagens decorrentes das aprendizagens realizadas pelos funcionários em programas de formação e de capacitação (GOEKS, 2004).

Esse conceito foi apresentado por Knowles (1973) e indica que, em situações de aprendizagem, os adultos diferenciam-se de crianças e jovens, principalmente em relação a autoconceito, experiências, prontidão, perspectivas temporal e orientação da aprendizagem. O termo andragogia, definido como a arte e a ciência de auxiliar seres humanos maduros a aprender, tem origem grega: *anner*, *andros* = homem, pessoas psicologicamente madura, adulto; *agogus* = guiar. Goeks (2004) salienta que a necessidade de o ser humano buscar sempre mais educação, mais formação desencadeia possibilidades de implementar novas e diferentes ações, bem como programas educacionais que oportunizem novas aprendizagens através do ‘aprender fazendo’, da ‘análise das experiências vividas’ e da ‘possibilidade de redimensionamento de suas ações’. A pessoa está em contínua aprendizagem – desenvolve observações e reflexões, forma conceitos abstratos, estabelece generalizações baseadas nas reflexões, testa suas idéias em novas situações, o que leva a outras experiências.

A aprendizagem estratégica ajuda a desenvolver processos motivacionais, metacognitivos e comportamentais que estimulam e proporcionam a criação de condições para o exercício da auto-regulação, a qual facilita a compreensão do significado do que se aprende, a percepção inovadora do conteúdo a ser aprendido e os processos de mudança



peçoal durante o ato de aprender (VEIGA SIMÃO, 2005a). Essa abordagem pode ser sintetizada como um caminho educacional que busca promover o aprendizado através da experiência, fazendo com que o sujeito construa seu conhecimento a partir de sua prática, de sua reflexão, de sua participação.

Moscovici (2001) ressalta que um dos equívocos freqüentemente encontrados na educação formal (escolar) e não-formal (extra-escola) é a equiparação dos aprendizes como se não houvesse diferenças sensíveis entre eles. A pedagogia baseia-se em certos pressupostos e utiliza práticas pertinentes à criança e ao adolescente. A andragogia baseia-se em pressupostos que atendem à educação de adultos. O que diferencia a criança do adulto é, principalmente, a experiência acumulada em suas atividades de vida. Os adultos desenvolvem interesses específicos e aprendem formas mais complexas de conduta. Knowles (1973) estabeleceu cinco pressupostos sobre os educandos adultos, que considerava serem características únicas de tais educandos. Um dos pressupostos que mais sobressai é a necessidade que os adultos sentem de serem autodirigidos, mas, ao mesmo tempo, ficam ressentidos de serem controlados e, de alguma forma, resistem a esse controle, pois acreditam serem capazes de tomar decisões, dirigir com responsabilidade a própria vida e decidirem se querem aprender e o que querem aprender, quando e como o devem fazer para aprender (KNOWLES, 1973).

Estas questões contradiziam as idéias da época, pois os aprendizes eram bastante dependentes dos educadores, sendo estes responsáveis sobre o que deveria ser ensinado, o que e como os conteúdos deveriam ser aprendidos. O mesmo autor destaca que os adultos atribuem sentido utilitário ao conhecimento, aprendem para a aplicação imediata nas suas atividades profissionais, para a resolução de problemas cotidianos. Os pressupostos da educação de adultos não podem, portanto, ser aplicados, igualmente, à educação de crianças e jovens.

Mesmo assim, após investigações e *feedback*, Knowles (1973) passou a perceber os modelos pedagógicos e andragógicos como paralelos e complementares, em vez de separados e fragmentados, o que conduziu o autor a outra reformulação, explicitando os pressupostos desta abordagem teórica de forma menos taxativa e mais adequada às experiências empíricas. Desta forma, o autor citado, passou a afirmar que os indivíduos nascem com total dependência e se encaminham para uma crescente autodiretividade, que significa desenvolver autonomia, uma condição importante do ser humano, que indica maturidade. Esta construção autônoma/dependente não se dá automaticamente, ela deve ser favorecida e estimulada ao longo da infância e da adolescência, de modo que os jovens se transformem em adultos autodirigidos, bastante competentes. O modelo andragógico propõe que é adequado recorrer a

estratégias pedagógicas até que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem dominem um conjunto de conhecimentos básicos, que os habilite a iniciar o planejamento dos seus próprios projetos de aprendizagem (KNOWLES, 1973).

A andragogia tem como proposta estimular a aprendizagem do adulto em suas dimensões humana, cognitiva e social. Promove o aprendizado através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação. A educação de adultos tem premissas e princípios básicos que estimulam a aprendizagem a partir das próprias experiências. Segundo Goeks (2004), os adultos aprendem melhor de um para outro, ou seja, quando há diálogo; aprendem a partir da maneira como estão direcionando os problemas reais; aprendem quando são capazes de questionar os fatos em que suas ações são baseadas. Goeks (2004) e Moscovici (2001) mencionam a importância da andragogia como orientadora do processo de aprendizagem dos adultos.

A *pedagogia* baseia-se em certos pressupostos e busca utilizar práticas adequadas ao aprendiz em foco: a criança e o adolescente. A *andragogia* tem outros pressupostos que não podem ser ignorados ao se pretender fazer a educação ou o ensino de adultos. Knowles (1973) destaca que os adultos apresentam características próprias em situações de aprendizagem, principalmente em relação a autoconceito, experiência, prontidão, perspectiva temporal e orientação da aprendizagem. Os adultos se percebem em relação a:

- ◆ autoconceito, – manifestam maior independência, com responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, sendo capazes de autogerir e controlar o que buscam;
- ◆ experiências – estão ligadas às experiências vividas, sendo que cada qual possui seu repertório variado de conhecimentos, formas de agir ou de responder a conflitos;
- ◆ prontidão – se refere ao desenvolvimento físico e psíquico que pode influenciar o desenvolvimento das aprendizagens, principalmente no que diz respeito a interesses específicos e a determinadas condutas mais complexas exigidas no desempenho de alguma atividade;
- ◆ perspectiva temporal – neste enfoque, a grande vantagem é poder aplicar imediatamente o que se aprende (aprender fazendo) e não simplesmente estocar conhecimentos que poderão ser de utilidade futura;
- ◆ orientação da aprendizagem – enquanto as crianças aprendem conteúdos ligados a disciplinas e matérias, os adultos procuram aprender aquilo que

possa contribuir para resolver problemas que enfrentam no cotidiano de suas vidas ou do trabalho.

Nos Quadros 2 e 3, apresenta-se um esquema comparativo dos pressupostos e das práticas pedagógicas apresentados por Knowles (1973).

QUADRO 2: PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA: PRESSUPOSTOS

	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
<b>Autoconceito</b>	Dependência	Autodireção crescente
<b>Experiência</b>	De pouco valor	Aprendizes como fonte de aprendizagem
<b>Prontidão</b>	Pressão social de desenvolvimento biológico	Tarefa de desenvolvimento de papéis sociais
<b>Orientação da aprendizagem</b>	Centrada na matéria	Centrada nos(s) problemas(s)

Fonte: Knowles (1973)

QUADRO 3: PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA: PRÁTICAS

	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
<b>Clima</b>	Orientação para autoridade Formal Competitivo	Mutualidade/respeito Informal Colaborativo
<b>Planejamento</b>	Pelo professor	Compartilhado
<b>Diagnóstico de necessidades</b>	Pelo professor	Autodiagnóstico
<b>Formulação de objetivos</b>	Pelo professor	Negociação mútua
<b>Design</b>	Lógica da matéria Unidades de conteúdo	Seqüência em termos da prontidão Unidade de problemas
<b>Atividades</b>	Técnicas de transmissão	Técnicas de experiências (vivências/indagação)
<b>Avaliação</b>	Pelo professor	Rediagnóstico conjunto de necessidades Mensuração conjunta do programa

Fonte: Knowles (1973)

Além das questões apresentadas por Knowles (1973), destacam-se, como contribuições para a andragogia, os estudos de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1975) e *Pedagogia da Autonomia* (1997), e os de Moscovici (2001), que abordam a aprendizagem do adulto nas organizações empresariais. Há outros textos importantes disponibilizados na Internet, como o de Goeks (2004), que reflete sobre a educação de adultos e os pressupostos necessários para essa educação.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1975), afirma que todos se educam em comunhão, que ninguém aprende sozinho, que os homens aprendem através do mundo. Em *Pedagogia da Autonomia* (1997, p. 52), enfatiza: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Estes enfoques

demonstram que o ser humano desenvolve-se continuamente, na interação com o outro, na busca de sua realização pessoal e profissional. Veiga Simão (2002a) refere que a chave, em todos os modelos de auto-regulação, é a existência de metas, objetivos, planos de ação que orientem a aprendizagem. O ponto central consiste em ensinar os adultos a auto-regular suas aprendizagens. As pessoas aprendem a aprender independente do conteúdo, a diferença está no processo utilizado para esta aprendizagem, pois ela depende das estratégias adotadas nas práticas educativas. Entende-se estratégia, não apenas como uma técnica de ensino, mas como processos de tomada de decisão, adotados pelos sujeitos envolvidos. A estruturação de ambientes de aprendizagem (estratégias de ensino) precisa estar voltada para estimular as atividades mentais, para facilitar e desenvolver os processos de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2002a).

Nesta perspectiva, segundo a autora citada, a utilização das estratégias de aprendizagem requer a estimulação da auto-regulação que fundamente a reflexão para a tomada de solução. O diálogo consigo mesmo é considerado um instrumento que leva à reflexão sobre a realidade, por meio de um processo de conscientização que adquire sentido pedagógico, na medida que é capaz de reorientar e regular sua ação.

As experiências vividas pelo adulto, em muitas situações, proporcionam condições de aprendizagem pela maturidade adquirida e pela possibilidade de fazer a relação entre o conhecido e o desconhecido. No ir e vir, a experiência desvela-se e revela-se, ela intercambia, o aprender a aprender (DEMO, 2000) – “companheiro inseparável da própria aprendizagem” (CAXTON, 2005, p. 18). Segundo Morin (1999), há sempre algo de conhecido e também de desconhecido na aprendizagem, na construção do conhecimento. Utiliza-se a experiência para (re)aprender, para resolver dúvidas, desmistificar convicções, (re)construindo conhecimentos. Neste sentido, percebe-se que há necessidade de ensinar/aprender como auto-regular a aprendizagem, é preciso, como diz Morin (1999), reaprender a aprender.

Os adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam suas hipóteses e atendem suas necessidades e interesses. Ao organizar unidades de aprendizagem, é importante partir da experiência e da contextualização do próprio sujeito, sem deixar de trabalhar outras demandas. A metodologia adequada para trabalhar com adultos parte, portanto, da reflexão e da exploração, pois, na medida em que aprendizagem tiver significado e sentido, será muito mais fácil o adulto envolver-se e aprender. Na abordagem da aprendizagem auto-regulada, cabe ao pedagogo/andragogo organizar as práticas educativas para despertar no adulto o desejo de aprender.

Desenvolver formas específicas de aprendizagem organizacional é uma necessidade, devido às novas demandas que o meio impõe às organizações. A contemporaneidade revela amplos campos de atuação pedagógica que preparem continuamente os profissionais para pensar, planejar e executar.

#### **1.4 A aprendizagem**

A história da aprendizagem como atividade humana remonta à própria origem da espécie, porém como atividade social é algo mais recente. Com o surgimento da escrita, nasce também a necessidade de formar escribas, surgem assim as primeiras escolas, nas quais a concepção e o modelo de aprendizagem é o que hoje chamamos de aprendizagem memorística ou repetitiva, na qual os aprendizes utilizam a memória (re)copiando até serem capazes de reproduzir com facilidade. Naquela época, os educandos se dedicavam durante vários anos, sob severa disciplina, ao domínio do código da escrita, que passou a ser utilizada para registrar a memória da humanidade (POZO, 2002).

A escola ainda é a principal agenciadora do saber que detém a função de ensinar e de aprender. No entanto, se percebe que em qualquer lugar as aprendizagens acontecem, mesmo sem estarem inseridas no contexto escolar, pois para manter em um emprego é preciso aprender, para realizar uma nova função é preciso aprender, para transformar o sofrimento e a tensão em produtividade é preciso aprender; para crescer é preciso aprender; para viver é preciso aprender (FRISON E BALTAZAR, 2001).

Em cada situação que envolve o ser humano - seja ela estudo, treinamento, tarefa, desafio - se interpõe o convite a aprender, tornando-se necessário, às vezes, rever o que já sabe para poder redimensionar e (re)construir novas aprendizagens. A aprendizagem pressupõe movimentos de articulação com a realidade a partir das próprias experiências e concepções teóricas. Desta forma, os processos de aprendizagem, casuais ou organizados, fazem parte do cotidiano e compõem, por excelência, a condição humana de descobrir e aprender com a vida. Isso reporta, quase automaticamente, ao conhecimento que é construído a partir do saber e do fazer, na experiência direta de cada sujeito ou na convivência, na relação com as pessoas que trabalham em grupo.

Aprender não é apenas reconhecer o que, de maneira virtual, já é conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido (MORIN, 1986, p.61).

A cultura “da aprendizagem continuada, da explosão informativa e do conhecimento relativo gera algumas demandas de aprendizagem que não podem ser comparadas com as de outras épocas passadas, tanto em qualidade como em quantidade” (POZO, 2002). Segundo Drucker (1995), na sociedade do conhecimento, a aprendizagem não é apenas mais um recurso, ao lado dos tradicionais fatores de produção – trabalho e capital – mas o recurso mais significativo. A aprendizagem toma destaque, porque o conhecimento não pode ser apenas ensinado, transmitido, mas emerge da experiência direta, da elaboração de cada sujeito. A capacidade de reaprender a aprender passa a ser ferramenta essencial e, portanto, capital inquestionável. Drucker (2001) salienta que:

na sociedade do conhecimento, a suposição mais provável – e certamente aquela na qual todas as organizações têm de basear seus conhecimentos muito mais do que ele precisa delas. [...] Há um crescente relacionamento de interdependência em que o trabalhador de conhecimento precisa aprender quais são as necessidades da organização, e a organização também deve aprender quais são as necessidades, exigências e expectativas do trabalhador do conhecimento (2001, p. 52).

Aprender não é simplesmente aceitar, mas fazer e refazer a seu modo, buscando novas verdades, novos saberes. O sujeito ao aprender procura compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Aprender é ter a capacidade de negar, questionar, problematizar e construir um outro, um novo conhecimento, investigando verdades entendidas por muitos como absolutas. Como o conhecimento não pode ser repassado é mister reconstruí-lo. Isto implica em se pôr diante de um desafio instigador - de criar situações de aprendizagem nas quais os indivíduos possam refletir, construir, (re)construir outros conhecimentos, outros saberes. A essência está em tornar o conhecimento produtivo.

Segundo Charlot (2001, p. 21), a aprendizagem está articulada ao saber, ou seja, existe uma relação dialética entre interioridade e exterioridade, entre significado e uso desta aprendizagem, isto significa que “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. Ao aprender, o sujeito constrói representações sobre si mesmo, que manifestam ser capaz de trabalhar em grupo para solucionar desafios.

Nos espaços educativos não-escolares, a aprendizagem está presente na realização das tarefas que exigem do trabalhador envolvimento, observação, capacidade para selecionar e estabelecer relações, criar estratégias de ação, tomar consciência e avaliar o próprio investimento. Isso implica a elaboração de uma aprendizagem tão significativa quanto possível, mas depende, em boa parte, da atribuição de sentido a tudo isto. “O sentido, se

relaciona com os componentes motivacionais, afetivos e relacionais que conduzem ao ato de aprender” (SOLE, 1994, p. 41).

A aprendizagem é considerada, segundo Piaget (1976), um processo de mudança, resultante da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para ele a aprendizagem não é a imposição do mundo externo sobre a mente do sujeito, mas o envolvimento do sujeito com a ação, articulando, estabelecendo relações, aprendendo a resolver problemas em uma ação pedagógica de natureza própria. Piaget (1976) destaca que a aprendizagem se dá pela interação: a pessoa interage com o mundo e descobre a existência do mundo que experimenta no processo de interagir. Em outras palavras, a aprendizagem está situada na interação mútua de acomodação e assimilação, integrando a experiência dentro da existência de conceitos mentais. Para o referido autor, a inteligência não é pré-formada, a pessoa se torna mais inteligente, a pessoa aprende mais, ao resolver problemas.

Para Freire (1979), a capacidade de auto-reflexão é a raiz de toda a aprendizagem, porque ela conduz ao desenvolvimento da consciência crítica, que permite a reorganização da experiência pessoal, levando os indivíduos a transformarem a sua própria realidade. A aprendizagem não flui do educador para o educando, ela não é depósito bancário, ela acontece na relação com o outro através do diálogo e da reflexão. Charlot (2001, p. 26) realça que “aprender é adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer” (p.26) e que para aprender é preciso dedicação é preciso estudar - “estudar tornou-se uma segunda natureza e não conseguem parar de estudar (os intelectuais)” (p.25). Na aprendizagem, o aprender a aprender (DEMO, 2002) passa pelo desenvolvimento de habilidades básicas, entendidas como a capacidade de pensar, indagar criticamente e construir o conhecimento. Ela não deixa também de constituir-se em um ciclo de pensamento, de execução e de reflexão, o que inclui o contexto organizacional, se o ambiente e o processo de trabalho forem favoráveis.

O núcleo central da aprendizagem reside no fato de o sujeito saber que está em permanente busca de seu aperfeiçoamento, que só pode ser sujeito e nunca objeto da aprendizagem e que aprende através do processo de construção/reconstrução referido por Morin (1999).

A aprendizagem visa à conquista da autonomia, permite ao sujeito ter livre arbítrio, escolher entre as alternativas propostas, fazer opções com a clara compreensão de suas conseqüências, ser criativo, sonhador e inovador. A criatividade e a inovação só se desenvolvem através da possibilidade de fazer escolhas. Os processos de aprendizagem, casuais ou organizados, fazem parte do cotidiano e compõem, por excelência, a condição

humana de descobrir e aprender com a vida. Isso reporta, quase automaticamente, ao conhecimento que é construído a partir do saber e do fazer, na experiência direta de cada sujeito ou na convivência, na relação com as pessoas que trabalham em grupo.

#### **1.4.1 Formação Profissional: a necessidade emergente de formação continuada**

Devido às constantes e aceleradas mudanças pelas quais a sociedade está passando, a pessoa humana mantém-se em permanente esforço de adaptação a novas situações de vida social e profissional. Em consequência, ela é instigada à formação e a ter uma atitude de continuidade que se estende por toda a vida, porque nada do que aprende é definitivo. A pessoa tem que tomar consciência, cuidado com a precariedade da educação adquirida, assumindo que para ter consistência deve estar em permanente formação e evolução científica, tecnológica e cultural (VEIGA SIMÃO, SANTOS & COSTA, 2005). Trata-se de dar sentido ao conceito de educação permanente, assegurando a cada indivíduo a continuidade de uma ação educativa e formativa que possa ser estendida por toda a sua vida. No século XXI, firma-se a necessidade de o sujeito manter-se atualizado, o que pode ser sintetizado por duas palavras: educação-formação. Segundo Veiga Simão e Santos & Costa (2005), os sistemas são diferentes, mas têm objetivos comuns.

Neste tempo em que a economia baseia-se no conhecimento, é importante considerar que todos os sujeitos têm necessidade de assumir um conjunto de objetivos que lhes permita a superar as dificuldades e deficiências. A sociedade, o trabalho cobram, cada vez mais, que o sujeito saiba acompanhar e aplicar em suas atividades as evoluções, as transformações tecnológicas que vão surgindo e isso demanda formação continuada e implica estratégias de aprendizagem persistentes e continuadas. A formação continuada, atualmente, acompanha a “necessidade e a exaltação do trabalho, como elemento de realização pessoal face ao constante desenvolvimento de capacidades e competências profissionais, contribuindo para e melhores expectativas de empregabilidade e, em consequência, para a coesão social” (VEIGA SIMÃO, SANTOS & COSTA, 2005, p. 134).

Werneck (2003) enfatiza que, ao assumir um emprego, é absolutamente necessário que a pessoa verifique quais as oportunidades de permanecer estudando, aprendendo e melhorando sua formação. Se isso não for possível, o indivíduo que aceitar tal emprego, se lá permanecer por muito tempo, ficará defasado e terá dificuldade em obter uma nova colocação quando necessitar. A partir da formação acadêmica, é preciso garantir uma visão estratégica



orientada para a articulação constante entre educação e formação. Isso equivale a dar sentido real ao conceito de educação permanente e assegurar a cada indivíduo a formação continuada.

Veiga Simão e Santos & Costa (2005) destacam pontos emergentes na educação atual:

a) investimento na formação e na construção de competências a todos os cidadãos para viver e trabalhar na sociedade do conhecimento;

b) adaptação dos sistemas de educação e formação, possibilitando às escolas e centros de formação a organização de locais e oportunidades que sejam acessíveis a todos, integrando com propostas de conhecimento as empresas e as instituições de ensino;

c) estimulação e possibilidade a todos de acesso ao conhecimento. Para que as pessoas possam ter acesso a esta formação, em diferentes locais, quer seja de trabalho ou de formação, é importante criar oportunidades acrescidas de formação inicial ou continuada.

A tomada de consciência sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida mostra que, neste tempo de economia baseada no conhecimento, é extremamente importante que as empresas assumam objetivos comuns em vista da superação dos consideráveis atrasos existentes no âmbito da escolaridade e da aprendizagem.

Devido ao surgimento de novas tecnologias, a qualificação dos trabalhadores é uma das principais vantagens competitivas do século XXI. “Essas qualificações vão além das responsabilidades limitadas de determinado cargo e alcançam um amplo conjunto de habilidades necessárias para que o trabalhador se adapte às novas tecnologias e mudanças no mercado de trabalho” (MEISTER, 1999, p. 7).

Para manter posição de destaque e permanecer empreendedora, a empresa ou os diferentes espaços não-escolares precisam abraçar de maneira pró-ativa a realização de investimentos em aprendizagem. As chances de uma organização projetar-se depende da capacidade de seus funcionários aprenderem e desempenharem os papéis que lhes são exigidos. “Essa capacidade de ativar a inteligência, a inventividade e a energia do funcionário nunca foi tão primordial quanto na economia do conhecimento” (MEISTER, 1999, p. 7). Certa vez, um professor disse a um estudante de engenharia: “na sua carreira, o conhecimento é como um litro de leite, apresenta um prazo de validade impresso na embalagem [...], se você não substituir tudo o que sabe a cada três anos, sua carreira irá deteriorar-se, exatamente como aquele litro de leite” (MEISTER, 1999).

Entre os critérios fundamentais requeridos, historicamente, para obtenção de um emprego, estão as certificações acadêmicas, a passagem pelo sistema educativo e a titulação obtida. Os conhecimentos técnicos não são mais suficientes para garantir o emprego. São

necessárias competências específicas como: saber fazer, saber conviver, relacionar-se, ser criativo (SUBIRATS, 2000, p. 196). Na antiga economia, a vida de um indivíduo era dividida em dois períodos: “aquele em que ele ia para a escola e o posterior à sua formatura, em que ele começava a trabalhar. Agora, espera-se que os trabalhadores construam sua base de conhecimento ao longo da vida” (MEISTER, 1999, p. 11).

Segundo Meister (1999), a aprendizagem efetiva é vinculada cuidadosamente às necessidades estratégicas de cada local de trabalho. Construir novos conhecimentos, aprender e desenvolver competências são agora desejo e expectativa de todos. O conhecimento profissional adquiriu dobrado valor.

Em muitas empresas, existem incentivos para que seus colaboradores continuem aprendendo, em várias delas são oferecidos cursos de qualificação e formação continuada no próprio local de trabalho.

Charlot (2001) diz que aprender é mudar. Aprender é transgredir. Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que tanto pressiona. Para Charlot, aprender equivale a mudar e mudar equivale a trair. Há pessoas jovens que escolhem (consciente ou inconscientemente) o não lutar, o não mudar, o fracasso, a fim de não traírem. Ambos os processos estão atrelados ao pessoal (o que é subjetivo) e ao social (o que diz respeito às relações).

Sobre a questão da construção do sujeito e sua socialização, Charlot (2000, 2001) diz que primeiro o sujeito se constrói em sua realidade psíquica, pessoal, individual, subjetiva, para depois se relacionar no social, mas sempre um imbricado no outro, pois as necessidades do sujeito são socialmente construídas. Dessa forma, a vida psíquica do sujeito é apenas a modulação de seu *habitus* ao longo dos acontecimentos contingentes de sua história singular.

A problemática da relação do saber estabelece a dialética entre interioridade e exterioridade. Aprender significa apropriar-se do que foi aprendido, tornar algo seu, interiorizar, apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de se relacionar com o outro e consigo mesmo. A problematização, os questionamentos instigam novos aprendizados, que provocam a organização, reorganização dos esquemas de pensamento. Estar constantemente aprendendo é uma questão de ordem na sociedade atual.

Cada sujeito, ao aprender, desenvolve sua identidade autônoma. Ao dedicar-se à construção de projetos e a propostas abertas a incertezas, busca responder ao imprevisto, às situações de trabalho em contínua transformação. Para corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, é preciso ter

espírito empreendedor, fazer negociações, ser capaz de trabalhar cooperativamente, contribuir para o êxito da organização à qual está vinculado.

Os caminhos que os aprendentes percorrem e os resultados que obtêm influenciam sua capacidade cognitiva, emocional, afetiva, relacional, formativa. A aprendizagem auto-regulada, pela interação dessas variáveis, possibilita o planejamento, a organização, o controle e a avaliação dos processos mentais, assim, a pessoa constrói uma imagem de si mesma e aproxima-se da tarefa de aprender. Isso é confirmado por Solé (2001) ao destacar que o sujeito ao observar, selecionar e avaliar atividades está organizando suas aprendizagens.

Claxton (2005) sublinha que os tipos de emprego disponíveis mudaram muito neste milênio. O novo trabalho não é mais manual, é mental. É mister, portanto, que o novo trabalhador goste do trabalho cerebral e seja competente nele. A mudança na natureza do trabalho requer muito mais do que habilidades práticas de aprendizagem, requer a clareza de responder quem é, o que sabe fazer e como vai fazer. Em outras palavras, isso significa ter a competência de *saber fazer em serviço*. O autor salienta que é preciso “aprender a abrir o próprio caminho através de um mundo complexo, sem benefício de um mapa aceito e confiável” (p. 183). Esta nova lógica testa as aprendizagens dos sujeitos, as habilidades das pessoas para o trabalho em rede, a auto-representação, a auto-organização, as competências para lidar com novos e diferentes tipos de pressão, ansiedade e incerteza.

Atualmente, há necessidade de estimular os sujeitos a gerirem seus próprios portfólios<sup>13</sup> de vida-trabalho-formação, o que implica incentivar uma nova cultura de autonomia e responsabilização das pessoas (empowerment). É preciso para isso desenvolver diferentes modalidades de acesso individual à formação e a participação em ações de formação ao longo da vida.

Abre-se, pois, em diferentes ambientes educativos não-escolares, um vasto campo de possibilidades de formação continuada que envolve as pessoas, os educandos-trabalhadores e os responsáveis pela educação-formação, no sentido influenciar positivamente as aprendizagens incentivando-os a participem e a envolverem-se em sua própria formação. Segundo Moita (1992, p. 114) a “preocupação pela ‘eficácia’ da formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos estratégicos utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e a diversidade dos contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação”.

---

<sup>13</sup> Ver glossário.

É neste contexto diversificado que se pensa a necessidade da formação ao longo da vida, em particular a formação em contexto de trabalho, entendida não só como uma modalidade formativa, mas como uma estratégia que responde às preocupações com a redução do *déficit* de qualificação escolar e profissional da população empregada e com a prevenção dos fenômenos de desemprego e exclusão e que também permite maior adequação das soluções formativas às necessidades das empresas: a urgência e a celeridade na integração de inovações e mudanças nas cadeias produtivas e nos processos organizacionais. Neste contexto, o conceito de formação é entendido não só como atividade de aprendizagem situada em “tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio” (MOITA, 1992, p. 114) o que inclui também o desempenho profissional. A autora salienta que um percurso de vida “é um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação” (p.115).

A formação em contexto de trabalho, a incorporação da formação nos próprios processos profissionais de ‘aprendizagem produtiva’, o reforço da iniciativa individual para a aprendizagem precisam ser assumidos como um investimento de futuro, no quadro de uma cultura de formação ao longo da vida, e permitir a cada trabalhador o estabelecimento de compromissos em torno de um projeto individual de formação.

## **2 SEGUNDO MOVIMENTO**

No presente movimento se aborda a aprendizagem auto-regulada, as teorias implícitas a este construto teórico e a imbricação entre elas. Este movimento concentra-se na compreensão da auto-regulação da aprendizagem. Desta reflexão emana a discussão sobre a atuação do pedagogo referente às estratégias de auto-regulação e de desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem.

### **2.1 Análise e significado do conceito da auto-regulação da aprendizagem**

A auto-regulação da aprendizagem apresenta-se como um processo de construção de capacidades para desenvolver e direcionar estratégias diante de tarefas e obstáculos inerentes a elas. Nesta concepção, a participação autônoma, ativa e planejada do trabalhador nos processos de ensino e de aprendizagem são componentes indispensáveis. O aprendiz é percebido como protagonista de sua aprendizagem e o papel do pedagogo assume a função de intervir, considerando as hipóteses já construídas, para que o conhecimento avance. Evidencia-se, pois, a necessidade de ensinar/aprender como auto-regular a aprendizagem, é preciso, como diz Morin (1999), reaprender a aprender autoregulando-se.

A auto-regulação da aprendizagem é definida por teóricos como Veiga Simão (2002a, b; 2004a, b, c; 2005a, b; 2006a); Lopes da Silva (2004a), Zimmerman (1989, 1990, 1994, 1998, 2000); Bronson (2000); Zeidner, Boekarts, & Pintrich (2000); Rosário (2006a,b), como o processo em que os sujeitos, após estabelecerem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvem estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem se efetive. Para isto, é preciso que a aprendizagem se fundamente na reflexão consciente sobre a compreensão do significado dos problemas que surgem, decidindo as ações numa espécie de diálogo consigo mesmo (VEIGA SIMÃO, 2004a).

Zimmerman (2000) define auto-regulação como o reflexo de pensamentos, ações e sentimentos criados pelos próprios aprendizes na interação com o contexto e intencionalmente orientados para a realização dos objetivos, utilizando estratégias cognitivas, metacognitivas,

motivacionais e contextuais. A aprendizagem auto-regulada oferece pontos de referência para desenvolver ações de qualificação que se entrelaçam às experiências vividas, à identidade pessoal e profissional dos sujeitos. Ela é percebida como inseparável do sujeito na relação com sua vida, seu trabalho cotidiano e pode ser entendida como o reaprender a aprender (MORIN, 1990, 1999) ou o aprender pela auto-regulação (VEIGA SIMÃO, 2004a).

A aprendizagem auto-regulada surge numa perspectiva que vai explorar as competências das pessoas e do pedagogo articulado ao processo, de forma a tornar a aprendizagem mais efetiva e duradoura. Portanto, “numa sociedade cada vez mais aberta e complexa, existe um insistência crescente para que a educação deva estar dirigida para promover aptidões e competências e não só conhecimento fechados ou técnicas programadas” (VEIGA SIMÃO, 2004c, p. 45).

A auto-regulação é um sistema auto-organizado que dirige e estimula a ação para alcançar uma meta pretendida pelo próprio sujeito ou sugerida/mediada por alguém que tenha participação no processo (pedagogo) e que, no decorrer do percurso, envolva, necessariamente, cognições/metacognições, emoções e motivações. Para que a ação seja auto-regulada, necessita-se de um objetivo a ser atingido, de um motivo que provoque a ação, sustentando-a até atingir a meta desejada. A auto-regulação é este sistema organizado que permite à pessoa gerir os próprios recursos de forma a atingir os objetivos.

A necessidade de aprender se estende às atividades sociais e ao trabalho, por isso, afirma-se que jamais houve época em que as pessoas foram instadas a aprender tantas e tão diferentes valores, atividades, competências. A sociedade da aprendizagem exige das pessoas contínua dedicação, ritmo acelerado e a preocupação (quase neurótica) de não esquecer o aprendido (POZO, 2002). Esta possibilidade, mais do que um lapso na aprendizagem, pode ser explicada pela dificuldade de entender como aprender ou por que aprender. A necessidade de aprender impõe-se até pelas alterações da vida em sociedade (VEIGA SIMÃO, 2002a). A aprendizagem formal faz-se ao longo da vida e não somente na escola, pois as cobranças e exigências profissionais são intermináveis. Assim, deve-se proporcionar aos aprendizes a possibilidade do desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam serem capazes de responder às necessidades demandadas pelo trabalho.

Nas pesquisas realizadas nas últimas duas décadas, na área da Psicologia da Educação, os teóricos apresentam vários estudos sobre a auto-regulação da aprendizagem, focando o conhecimento, a motivação e a vontade relativos à forma, à maneira de aprender demonstradas pelos sujeitos ao se engajarem em variadas tarefas, em diferentes ambientes de aprendizagem. Para que a ação seja auto-regulada “tem de haver um motivo que a incite e a

sustente e que prolongue o esforço até atingir a eficácia desejada” (LOPES DA SILVA, 2004a, p. 25).

Os teóricos citados definem, inicialmente, auto-regulação como a capacidade de dirigir e organizar uma meta, estabelecendo objetivos para realizá-la. Envolve também a capacidade de planejar atividades sobre as quais organiza o ambiente, o contexto, de modo que tanto o funcionamento mental quanto o físico ofereçam condições para que os objetivos previstos possam ser realizados.

Face às questões expostas e às inquietações decorrentes desta teoria, apresentam-se, neste texto, algumas ponderações sinalizadoras da necessidade de se considerar, na discussão acerca da auto-regulação da aprendizagem como campo de saber e de prática educativa, formas metodológicas e organizativas dos processos e modos de ação, característicos da construção humana. Ultrapassam-se, pois, as visões que concebem a auto-regulação apenas em sua dimensão técnica, metodológica ou como mero campo de aplicação prática de saberes oriundos de diversos campos de conhecimento. Pretende-se evitar reducionismos e simplificações na construção do conhecimento necessário tanto aos sujeitos em formação quanto aos que atuam na formação e na capacitação das pessoas em diferentes espaços educativos.

Ao buscar compreender a auto-regulação, é importante analisar os fatores, as fases e os componentes motivacionais, cognitivos, comportamentais, emocionais, sociais, espirituais implícitos nesta teoria. Os aprendizes, ao auto-regularem suas aprendizagens, desenvolvem a autonomia/dependência no local de trabalho, causam e geram ordem/desordem em função das aprendizagens e das interferências do meio. A auto-organização é também recursiva, pois permite um circuito ou um princípio hologramático no qual não existe a causa ou o causador, mas ambos articulando-se recíproca e corresponsavelmente – “os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtos e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2000, p. 95).

Para implementar a auto-regulação, o pedagogo lança mão do seu conhecimento sobre as pessoas, engloba conhecimentos sobre si próprio, sobre os sujeitos com os quais trabalha, sobre a organização à qual pertence, sobre o aprender, refletindo como as pessoas aprendem. A tarefa de preparar um curso, uma formação pedagógica ou mesmo uma aula exige que o pedagogo conheça a natureza da tarefa a que se propõe. Estes profissionais precisam conjugar os conhecimentos sobre o assunto e a eles incorporar os pré-requisitos que o sujeito apresenta para compreender o assunto abordado, sobre a melhor maneira de poder sistematizar e compreender o que está sendo tratado. Em decorrência dos conhecimentos que o educador tem sobre as pessoas, sobre as tarefas, ele pode propor atividades e preparar

estratégias pertinentes para seu desenvolvimento. O sujeito aprendiz precisa, da mesma forma que o educador, integrar informações internalizáveis sobre o assunto, sobre si próprio e sobre como lidar em situações que requerem a articulação de uma estratégia de solução. Desta forma, o conhecimento do educador pode ser pensado juntamente com o do aprendiz como um sistema integrado de informações internalizadas sobre o assunto a ser tratado, sobre o sujeito da aprendizagem e a estratégia pedagógica a ser trabalhada.

## **2.2 Regulação e auto-regulação: potencial determinante da aprendizagem**

Regulação é o termo utilizado em referência aos processos específicos que visam criar, implementar, ajustar estratégias de ensino às aprendizagens dos sujeitos. A regulação tem como objetivo contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens, o que significa acompanhar o aprendiz em seu desenvolvimento. A aprendizagem é destaque em todas as ações humanas, não só pelas condições cognitivas que o sujeito apresenta, mas também pelos fatores motivacionais que o envolvem. Estes fatores motivacionais levam o indivíduo a dirigir seu próprio comportamento em função de metas e aspirações pessoais ou profissionais e a exercer algum tipo de controle sobre seus sentimentos, pensamentos, comportamentos, de modo a realizar a tarefa desejada.

Esta mudança de concepção provocou alterações no conceito de aprendizagem, ela deixou de ser conceituada apenas como recepção e acumulação de conhecimentos pelo indivíduo, pois este passa a ser alguém que transfere<sup>14</sup> aquilo que aprendeu para outras situações de sua vida pessoal ou profissional, cabe ao professor proporcionar a construção desses conhecimentos. O sujeito torna-se, portanto, um interventor ativo em seu processo de aprendizagem (LOPES DA SILVA, 2004a). A regulação, ao ser estimulada pelo pedagogo, reveste-se de ações que organizam/reorganizam propostas de trabalho, de planejamento, adequando-as às necessidades dos aprendizes, mobilizando estratégias que estimulam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, não para o desenvolvimento do conteúdo, mas para a organização de pautas, de ações facilitadoras que permitam desenvolver a capacidade de administrar projetos e elaborar estratégias. Nesta afirmação, está implícita a intervenção do educador em situação de aprendizagem, orientando/reorientando a diversificação dos processos educativos e gerenciais dos aprendizes. Utilizar recursos, definir ações, no sentido de possibilitar aproximações do sujeito com o conhecimento, estimula a auto-regulação. Pode-se adotar estratégias de ensino como discutir e analisar diferentes

---

<sup>14</sup> Ver glossário.



questões; oportunizar que cada sujeito expresse suas idéias, exponha suas reflexões; propor desafios, atividades de estudo e de pesquisa; sugerir leituras; levar o aprendiz a interagir, através de debates e reflexões, com colegas que dominam determinado tema.

Ao refletir sobre o conceito de auto-regulação, Zabala (1998) salienta que a aprendizagem reguladora depende de como o sujeito aprende a lidar com os processos de ensino e de aprendizagem ao se confrontar com a necessidade de construir novos conhecimentos. Perrenoud (1999a) utiliza a expressão 'regulação dos processos de aprendizagem' para designar o conjunto das operações metacognitivas e da interação realizada pelo sujeito com o meio e que são modificadoras de seu processo de aprendizagem. Define metacognição como o conhecimento que alguém tem da sua própria cognição e também o controle e o monitoramento desta cognição.

O conceito de regulação sugere promover algo diferente, provocando novos contextos e novas situações de aprendizagem, diferentes atividades, variadas abordagens e pluralidade de configurações do grupo de aprendizes. Até mesmo na forma de organizar um grupo ou implementar uma tarefa está implícita a regulação proposta pelo pedagogo. A regulação das aprendizagens parte de uma ação intencional, que interfere no processo de ensino e de aprendizagem em curso, mantendo ou reorganizando a trajetória planejada, com vistas ao alcance um determinado estado (a aprendizagem desejada).

Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e que supõe considerar, de modo especial, alguns aspectos da ação pedagógica: as intenções, os objetivos educativos estabelecidos; os meios utilizados durante o processo para alcançar essas intenções ou objetivos e para avaliar sua efetividade, tendo em vista a programação das aprendizagens e as estratégias utilizadas para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem.

Perrenoud (1999a) distingue regulação direta e regulação indireta. A primeira, centrada na atividade do sujeito, caracteriza-se como uma intervenção no seu funcionamento intelectual. A segunda é uma ação sobre as condições de aprendizagem, motivação, participação, ambiente, envolvimento com o trabalho, organização da atividade e da situação didática. Ele aponta alguns obstáculos à regulação eficaz das aprendizagens como: ênfase que a maioria dos sistemas educativos reserva à lógica pura e simples do repasse de informações em detrimento da lógica da aprendizagem; dificuldade que se tem para compreender como se processam as aprendizagens dos sujeitos, os mecanismos de elaboração do raciocínio, da compreensão, da memorização; as rupturas ou descontinuidades nos processos de regulações que, embora bem iniciadas, ficam inacabadas; a tendência a dar prioridade à regulação da tarefa em vez de regular a aprendizagem como processo.

O que ameaça a idéia de regulação das aprendizagens é a confusão existente entre aprendizagem e atividade de trabalho, pois se o sujeito está engajado na atividade proposta, entende-se que ela contribui para consolidar sua aprendizagem. No entanto, nem sempre as intervenções propostas pelo pedagogo são reguladoras, pois, muitas vezes, representam apenas a cobrança da atividade que se configura como tarefas realizadas pelo grupo todo sem atender a necessidades específicas. O educador normalmente se atém primeiro às atividades e à progressão das tarefas e não à progressão das aprendizagens subjacentes. Isso explica por que aprendizagem e atividade de trabalho não são o mesmo, pois a realização de uma tarefa certamente não significa dizer que o sujeito aprendeu ou não aprendeu, já que isto depende de seu envolvimento na realização e da natureza do auxílio prestado pelo profissional da educação.

Regular a atividade equivale a manter o clima de trabalho, a coesão do grupo, a continuidade da ação, no sentido de desenvolver a atividade. Regular as aprendizagens significa contribuir com o desafio cognitivo e com todos os processos suscetíveis, fortalecendo esquemas ou saberes (PERRENOUD, 1999a). Nem toda atividade gera automaticamente aprendizagem, não se trata de multiplicar atividades externas, mas de estimular o aprendiz para a regulação de seus processos de pensamento e aprendizagem, pois, desde que nasce, o ser humano é capaz de representar, mesmo que parcialmente, seus mecanismos mentais. Para Perrenoud (1999a), essa definição tem sentido amplo, de modo a englobar a regulação e a auto-regulação que remetem à idéia de metacognição. Segundo ele, toda regulação é, em última instância, auto-regulação, já que intervenções externas agem no sujeito se forem por ele percebidas, interpretadas e assimiladas.

Na mente humana, a regulação só pode ser auto-regulação se houver adesão à tese que nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada pelo sujeito. Nesta perspectiva, toda a ação educativa pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-regulação, a auto-aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário, tanto o pedagogo quanto o aprendiz-trabalhador traçarem caminhos para que saibam aonde querem chegar. Pode-se fazer uma co-relação com a história de Alice (*Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol), quando ela perguntou ao gato de Cheshire qual o caminho que deveria seguir para sair daquele lugar. Ele respondeu: “isso depende muito para onde você quer ir”. Ela disse: “não importa para onde eu vá, desde que eu chegue a algum lugar”. “Isso acontecerá de qualquer maneira”, respondeu o gato, “desde que você ande durante algum tempo”. Na proposta de auto-regulação da aprendizagem, contrariamente a Alice, deve-se planejar o caminho a ser seguido, deve-se traçar metas para chegar ao lugar previamente planejado

mesmo que, ao percorrê-lo, se modifiquem os planos, pois, frente à multiplicidade de possibilidades, pode-se pensar em outras estratégias. Isso significa que, para regular a aprendizagem, é necessário fazer escolhas as quais estão atreladas ao investimento pessoal. A ação desencadeada pelo educador-pedagogo serve para que o sujeito-trabalhador se estimule para auto-regular sua aprendizagem.

Auto-regulação supõe a capacidade de refletir sobre o processo percorrido, desenvolvendo a capacidade de se auto-avaliar com o objetivo de realizar correções ou ajustar metas e estratégias necessárias ao processo da aprendizagem. Pela auto-regulação, os sujeitos adquirem, por si e com a ajuda do outro, conhecimentos que lhes permitem desenvolver o autoconhecimento e o conhecimento dos que o rodeiam, ao mesmo tempo em que constroem representações mentais internas de si mesmos e dos outros. Para auxiliar o sujeito a progredir e refletir sobre determinadas questões, mesmo sobre assuntos por ele desconhecidos, cabe ao educador/pedagogo provocar inquietações que poderão ser usadas para organizar a própria progressão/regulação da aprendizagem. Neste sentido, é eficaz criar estratégias para que todos possam dominar a tarefa de forma a aprender significativamente.

A regulação dos processos de aprendizagem pode surgir da interação entre os sujeitos e dos diferentes ambientes educativos (dimensão contextual), ou da atividade metacognitiva do próprio indivíduo (dimensão cognitiva), ou quando este toma consciência de seus erros e acertos, ou de sua maneira de confrontar-se com os obstáculos (dimensão motivacional). Para aprender, o sujeito não deixa de operar regulações intelectuais. Perrenoud (1999a) salienta que a regulação faz parte de uma 'causalidade teleonômica' com anéis que modificam o presente em função de uma referência ao futuro desejado. O ser humano com sua capacidade de fazer projetos, definir objetivos e agir em conseqüência deles torna a regulação menos misteriosa do que em Biologia ou em Física, na quais se trata de sistemas sem consciência, portanto, sem intencionalidade. A auto-regulação prevê que o sujeito tenha uma intencionalidade, que trace caminhos, que os percorra na busca da sua aprendizagem. Mesmo assim, nem sempre é possível identificar as interações favoráveis e necessárias para compreender exatamente por que e como otimizá-las. A fim de trabalhar objetivando a aprendizagem auto-regulada, é preciso estar atento de modo a poder intervir no curso da atividade de forma a provocar seu desenvolvimento. Para garantir a regulação, o pedagogo precisa dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, criando intervenções apropriadas que possam estimular a aprendizagem do sujeito ou do grupo.

O conceito de auto-regulação da aprendizagem surge em uma perspectiva que vai explorar as competências das pessoas (indivíduos em geral) e do educador/pedagogo articulado ao processo, de forma a tornar a aprendizagem mais eficaz, mais efetiva e fundamentalmente mais duradoura. Considera o indivíduo/trabalhador como alguém capaz de criar as próprias condições, de atribuir valor que prolongue a aprendizagem, tornado-a mais relevante e útil. Os objetivos da aprendizagem pela auto-regulação, além de ser a obtenção de conhecimentos, numa base de construção, é também o processo de saber fazer envolvendo o desenvolvimento de competências que oportunizam a construção de soluções para as várias emergências decorrentes dos diferentes contextos. Saber (construir conhecimentos específicos, com ou sem ajuda do educador) e saber fazer (aplicar os conhecimentos construídos) faz parte do conjunto de ações que torna o sujeito mais ativo e, portanto, auto-regulado.

A regulação da aprendizagem pode ser feita por meio de pequenos toques ou estímulos no momento em que o aprendiz está envolvido com uma dificuldade concreta. Inúmeras intervenções reguladoras não têm efeito, porque permanecem inacabadas ou muito isoladas, ou seja, o educador inicia o processo de auxiliar o sujeito a aprender melhor, fazendo articulações e estabelecendo relações entre os saberes, porém, no momento de aprofundar e construir novos saberes ou de voltar atrás e procurar outros caminhos, o educador, chamado por outras urgências, rompe a construção da aprendizagem (PERRENOUD, 1999a).

Na concepção da aprendizagem auto-regulada consideram-se as ações, os comportamentos, as significações, as experiências, os valores, inclusive as emoções e os sentimentos do sujeito aprendiz. O sujeito não pode ser avaliado apenas pelas mensurações quantitativas, mas sim por sua capacidade de utilizar seus conhecimentos no dia-a-dia e de resolver problemas. Compreende, portanto, todas as experiências, competências, conhecimentos anteriores, sentimentos, valores, modo de se organizar, que possam estar envolvidos no processo de aprender. A sociedade atual apresenta uma insistência crescente para que a educação se volte à promoção de aptidões e competências e não só à aquisição de enorme quantidade de conhecimentos programados (VEIGA SIMÃO, 2004c). O construto da teoria da aprendizagem auto-regulada contribui para que o sujeito seja mais participativo, ativo e dinâmico em seu processo de aprendizagem.

Não é suficiente propor projetos inovadores ou apelar para a criatividade dos aprendizes/trabalhadores para que eles se mobilizem e assumam a própria aprendizagem. Os saberes não se encontram apenas no plano didático, eles também se encontram no plano subjetivo cognitivo/metacognitivo expresso pelo desejo de aprender. A informática e os

recursos audiovisuais podem servir como intervenção intermediária para confrontar o aprendiz com situações que lhe permitam ver diferentes estratégias a fim de que escolha a alternativa mais adequada ao estudo a que se propõe. A ação é fator de regulação do desenvolvimento e das aprendizagens, porque estimula o aprendiz a acomodar, diferenciar, (re)organizar seus esquemas de representação, de percepção e de ação propriamente dita. É preciso organizar estruturas de ação menos dependentes do educador e mais centradas no aprendiz, de forma que sua ação seja autônoma, mas também dependente do educador, e assim eles possam trabalhar em sintonia, interconectados na busca da aprendizagem pretendida. Não se trata, portanto, de formar e multiplicar ações externas para envolver os sujeitos, mas de formar o sujeito para auto-regular seus processos de pensamento e de aprendizagem. A auto-regulação passa a ser o motor principal do progresso na aprendizagem, pois coloca os sujeitos aprendizes, quer alunos quer trabalhadores, tão freqüentemente quanto possível, em situações de confronto, de troca, de interação, de tomada de decisão, que os forcem a se projetarem; a exporem explicações, justificativas, argumentação; a defenderem suas idéias.

A auto-regulação da aprendizagem caracteriza-se pela construção de capacidades para desenvolver e direcionar estratégias diante de tarefas e obstáculos a elas inerentes. A participação ativa e planejada dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem tornam-se, pois, componentes indispensáveis. Se o educador/pedagogo deseja trabalhar com a perspectiva de auto-regulação da aprendizagem nos espaços organizacionais empresariais, precisa perceber a coerência e a necessidade do estabelecimento de dispositivos didáticos nas propostas a serem trabalhadas; perceber a necessidade de oportunizar e estimular permanentemente a reflexão sobre o porquê e sobre a forma de fazer determinado trabalho. Nesta reflexão, está posta a oportunidade de iniciar a construção da regulação da aprendizagem, porque, no decurso das ações, o sujeito não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma auto-regulação se for percebida, interpretada, assimilada pelo sujeito.

Para Lopes da Silva (2004a), o construto da auto-regulação implica o desenvolvimento de competências que permitem ao sujeito diagnosticar de forma realista o que sabe e o que necessita aprender; organizar, planejar e desenvolver planos de aprendizagem; determinar objetivos e selecionar estratégias para fazer a atividade ou o trabalho proposto. Implica também saber monitorar os procedimentos utilizados, autotestar suas possibilidades, auto-avaliar e autocorrigir-se. Estas competências cognitivas emergem da capacidade do sujeito e estão aliadas aos seus atributos, à sua força de vontade, à sua

aprendizagem e também aos estímulos manifestos no local de trabalho. A ação educativa/pedagógica estimula o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação da aprendizagem do sujeito e modifica com sua ação o meio, ao entrar em interação com ele (PERRENOUD, 1999a).

Define-se, pois, regulação como um sistema auto-organizado que dirige e estimula a ação para alcançar a meta pretendida pelo próprio sujeito ou sugerida por alguém que tenha participação no processo (educador/pedagogo) e que envolve, necessariamente, cognições/metacognições, emoções e motivações. Para que a ação seja auto-regulada necessita de um objetivo a ser atingido, de um motivo que provoque a ação, sustentando-a até atingir a eficácia desejada. A forma como o sujeito dirige sua ação tem a ver com suas características pessoais, suas emoções, motivações e cognições. O aprendiz pode atribuir à meta a ser atingida ou perseguida alta, moderada ou pouco importância. A auto-regulação é este sistema organizado que permite à pessoa gerir seus próprios recursos de forma a atingir os objetivos a que se propõe.

### **2.3 Princípios da auto-regulação da aprendizagem**

Este estudo aprofunda questões relacionadas à atuação dos pedagogos que implementam estratégias de aprendizagem para estimular os aprendizes/trabalhadores a investirem em propostas que os levem a aprender continuamente. Estas propostas estão relacionadas ao construto da teoria da auto-regulação da aprendizagem que apresenta princípios norteadores a serem contemplados nas ações dos pedagogos quando implementarem ações que estimulem a aprendizagem auto-regulada dos trabalhadores.

Os princípios aqui são apresentados de forma sintética e, no capítulo 4, à luz do referencial teórico pertinente, eles são aprofundados e analisados individualmente. No presente capítulo, foram inseridos indicadores retirados das entrevistas que auxiliam a compreensão dos princípios e de sua importância no construto da auto-regulação.

Segundo Jupiassu e Marcondes (1996), princípio pode ser considerado uma lei geral que explica/compreende o funcionamento da natureza, na qual leis mais específicas podem ser casos particulares. Na auto-regulação da aprendizagem, existem princípios que, segundo Veiga Simão (2006) e Rosário (2006b), buscam explicar e compreender seu funcionamento são eles: consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação de atividades. Para explicar/compreender como estes princípios se articulam, no processo de

auto-regulação da aprendizagem, apresenta-se, no Quadro 4, um esquema que os descreve na atuação do pedagogo em diferentes espaços não-escolares.

QUADRO 4: PRINCÍPIOS DA AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

<b>Princípios</b>	<b>Descrição</b>
<b>Consciência</b>	- percepção imediata mais ou menos clara realizada pelo sujeito daquilo que passa nele mesmo ou fora dele
<b>Intencionalidade</b>	- escolha que as pessoas fazem, principalmente, relacionadas a objetivos e metas pessoais ou de trabalho, definidas também em função das aprendizagens necessárias ou emergentes
<b>Sensibilidade ao contexto</b>	- capacidade de sentir, de ser afetado por algo, receber, através dos sentidos, impressões causadas por objetos externos
<b>Controle</b>	- refere-se a ter clareza, intenção e sensibilidade de quais os fatores que podem promover a realização da auto-regulação da aprendizagem
<b>Regulação das atividades</b>	- visa criar, construir e implementar, ajustando estratégias de ensino para que o desenvolvimento das aprendizagens se direcione intencional e controladamente, considerando as idiossincrasias do contexto

Fonte: Frison (2006) com base em Veiga Simão (2004a, 2006) e Rosário (2006a)

Em síntese, para ensinar os trabalhadores a auto-regularem suas aprendizagens é fundamentalmente necessário que o pedagogo seja capaz de aprender e de ensinar. Ele precisa aprender a transferir<sup>15</sup> os conhecimentos construídos para suas propostas de ação (a serem desenvolvidas com os educandos-trabalhadores) de forma a atender os princípios subjacentes ao construto da auto-regulação e à concepção de estratégias de aprendizagem.

## 2.4 Teorias implícitas no construto da auto-regulação da aprendizagem

A auto-regulação da aprendizagem pode ser compreendida também a partir de diferentes correntes teóricas advindas da psicologia, as quais enfatizam que o sujeito pode aprender sempre. É possível estudar a auto-regulação ao observar o comportamento dos indivíduos, ao entender as razões de suas ações e da busca introspectiva, subjetiva, retrospectiva que cada indivíduo realiza. O entendimento da aprendizagem auto-regulada, sob o enfoque das diferentes correntes teóricas, requer que se entenda cada uma delas com seus pressupostos a respeito da natureza do ser humano, de suas necessidades e da relação destas com a aprendizagem. A auto-regulação surge, portanto, pela confluência de vários modelos

<sup>15</sup> Ver glossário.

teóricos que, progressivamente, permitem ao sujeito um papel mais autônomo, estratégico e motivado na sua aprendizagem.

Assim como a metacognição e a motivação têm sido objeto de inúmeras pesquisas, a auto-regulação da aprendizagem tem sido estudada por diferentes concepções teóricas, dentre as quais, algumas enfatizam a importância de o indivíduo desenvolver estratégias que lhe permitam criar melhores condições para realizar suas aprendizagens: social ou sócio-cognitiva (BANDURA, 1977, 1997); cognitivista (PIAGET, 1976, 1985, 1995); sócio-cultural ou histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994, 1995).

#### **2.4.1 Teoria da aprendizagem social (sócio-cognitiva)**

Na perspectiva da aprendizagem social, segundo Albert Bandura (1977, 2001), estão implícitos fatores pessoais, contextuais e comportamentais, com potencial determinante, que oportunizam que o sujeito controle suas ações, suas escolhas pessoais e comportamentais para a aprendizagem. Na auto-regulação, o comportamento depende “do mundo simbólico interno, da capacidade de previsão das conseqüências do comportamento de um sistema auto-regulatório que abarca um sistema auto-recompensador e um sistema autoprodutivo” (LA ROSA, 2001, p. 72).

Bandura (1977) diz que o sujeito é considerado habilitado à auto-regulação de sua aprendizagem, quando desenvolve critérios internos de desempenho que conduzem a ações autônomas, encaminhando possibilidades de auto-avaliação e de auto-recompensa. Um dos critérios para que a aprendizagem auto-regulada ocorra é trabalhar na auto-observação, que monitora o comportamento. Outro critério igualmente importante é a auto-avaliação, que permite refletir e avaliar o desempenho e leva à conquista de resultados e, portanto, à auto-eficácia. A visão social cognitiva da auto-regulação realça a importância da crença na auto-eficácia, na atribuição causal e na conquista de metas estabelecidas para a regulação do comportamento direcionado ao acompanhamento da tarefa.

Nas teorias relacionadas com a atribuição de causalidade, a auto-regulação está articulada com o pressuposto que o sujeito se interessa por compreender as causas dos acontecimentos, a fim de poder prever o futuro e exercer certo grau de controle sobre suas ações planejadas e intencionais. As atribuições de causalidade influenciam as expectativas de ações futuras e de suas conseqüências, assim como as emoções. Para que os sujeitos estejam aptos a auto-regularem suas ações, o estágio de desempenho de suas intenções de trabalho



deve estar atribuído à sua confiança na auto-eficácia, eles devem estar certos de que, ao iniciarem algo, irão atingir com sucesso o comportamento desejado (BANDURA, 1977).

A auto-regulação pretende expandir a liberdade de agir, capacitando as pessoas para servirem como apoiadores eficazes de si mesmas no percurso de suas vidas, selecionando, influenciando e construindo suas próprias circunstâncias e possibilidades. A aprendizagem por observação e auto-observação permite a aquisição de regras, conceitos e estratégias de seleção para o processamento da informação, da tarefa (BANDURA, 1977). Nesta teoria, o educador/pedagogo é alguém que representa um modelo de comportamento, um modelo verbal e um modelo simbólico aos aprendizes. Esta abordagem acentua a importância dos processos: vicários (aprendizagem através da observação e da auto-observação do comportamento e de suas conseqüências); simbólicos (modelos encontrados nos livros que representam algo) e auto-regulatórios (capacidade de agir e auto-organizar suas ações mediadas pelo educador).

Para que os aprendizes estejam aptos a auto-regularem o estágio de desempenho de suas intenções de trabalho, precisam acreditar que, ao iniciarem algo, irão atingir com sucesso o comportamento desejado (BANDURA, 1977). A teoria da aprendizagem social supõe que o ser humano, por possuir a capacidade de autodireção, seja capaz de agir intencional e reflexivamente. O saber agir dá ênfase ao termo ‘agentividade’<sup>16</sup>, encontrado, predominantemente, nas contribuições sobre auto-regulação, desenvolvidas de acordo com a teoria da aprendizagem social ou sócio-cognitiva de Bandura (1977). Agentividade significa a capacidade que o sujeito tem de começar a fazer escolhas e a agir sobre estas escolhas.

Os psicólogos da educação, na área da aprendizagem auto-regulada, esperam realizar o conhecimento da “combinação das habilidades de aprendizagem escolares e o autocontrole que facilita a aprendizagem, que torna os alunos mais motivados, em outras palavras, eles têm a habilidade e a vontade para aprender” (WOOLFOLK, WINNE & PERRY, 2000, p. 384). A auto-regulação pretende dar liberdade de ação, capacitando as pessoas para agirem como auxiliares no curso de suas vidas, influenciando e construindo suas circunstâncias vitais.

Se a agentividade é a capacidade das pessoas de fazerem escolhas e agirem sobre estas escolhas, ela se enquadra como liberdade para a pessoa decidir o que é bom, ou não, para si mesma. Bandura (1997, 2001) enfatiza, em seus trabalhos sobre a eficácia da agentividade, que ela inclui em seu núcleo “o poder de originar ações para propostas oferecidas” (BANDURA, 1997, p. 3) pela “confiança na eficácia pessoal”. Por ser a

---

<sup>16</sup> Ver glossário

agentividade a capacidade de agir de forma autodeterminada exercida como auto-regulação, para atingi-la aposta-se no importante componente volitivo – a auto-eficácia. A agentividade como a auto-regulação é tanto determinada quanto determinante. A autodeterminação agentiva é uma capacidade emergente de pessoas em desenvolvimento e, portanto, resulta da participação de seres humanos biológicos em práticas sócio-culturais.

A teoria sócio-cognitiva apresenta aspectos que são considerados pela auto-regulação como um nível de domínio específico de habilidades adquiridas, as quais dependem de alguns processos de tarefas dependentes, tais como planejamento, estratégia, proficiência motora de desenvolvimento e automonitoramento (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1994). O ensino dirigido ou planejado pelo professor pode focalizar o processo de auto-regulação cognitivo-comportamental-motivacional dos aprendizes e levar à aquisição de um tipo de competência auto-regulatória, na interação social com o outro (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1994). Esta abordagem conserva, no entanto, as dualidades professor *versus* aprendizes, pessoal *versus* social, pois implica aspectos existentes no contexto, implica a existência de modelos vivos, representativos ou simbólicos.

Ao refletir sobre a situação específica da relação professor e aprendiz, em qualquer local de aprendizagem (na sala de aula ou no espaço de trabalho), entende-se que a atuação do profissional envolvido tem ênfase no encorajamento dos sujeitos para examinarem suas atividades auto-regulatórias, engajados ativamente nas tarefas e discussões, na construção de estratégias e habilidades cognitivo-comportamentais, desta forma, eles promovem a auto-regulação agentiva. O agir do sujeito com o mundo, mediado pela atuação do professor, promove a auto-regulação da aprendizagem.

Toda a abordagem de ensino (onde quer que ele aconteça) que favoreça a auto-regulação da aprendizagem é consistente com a agentividade, por ser determinada pelo engajamento ativo nas práticas sócio-culturais de fazer e de conhecer, as quais encorajam o empenho em direção à resolução das preocupações e problemas que se experienciam no curso das ações vividas (MARTIN, 2004).

Segundo a teoria exposta, para que os aprendizes estejam aptos a auto-regularem o estágio de desempenho de suas intenções de trabalho, precisam atribuir a si mesmos confiança na auto-eficácia o que se dá quando, ao iniciarem algo, percebem a possibilidade de atingirem com sucesso o comportamento desejado (BANDURA, 1977). Esta forma alternativa de ação educativa enfatiza o engajamento ativo dos aprendizes com suporte dos educadores/pedagogos que os encorajam à experimentação auto-regulada da aprendizagem.

## 2.4.2 Teoria cognitivista

Piaget (1976) considera como objetivo principal da auto-regulação possibilitar ao sujeito um ótimo nível de adaptação ao meio. Ele introduz a contribuição sobre o desenvolvimento tendo uma visão cognoscitiva a respeito da natureza da inteligência. O aprendiz, em equilíbrio dinâmico com o meio ambiente, desenvolve sua inteligência e a define como a capacidade de adaptação a situações novas, pois a cada desafio ou conflito cognitivo (re)constrói, seqüencialmente, por meio de um processo de equilibração, baseado na assimilação (incorpora todo e qualquer dado da experiência) e na acomodação (modificação estrutural ou a criação de novos esquemas adequados às exigências do meio). Piaget (1976, 1985, 1995) vê o indivíduo como alguém que procura entender o mundo, através da construção de hipóteses, investiga o modo como interage e como é a natureza das pessoas, suas motivações e comportamentos. Piaget (1976, p. 367) salienta que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”. Explica que o conhecimento não está no objeto nem na mente do sujeito, mas resulta da interação do sujeito com o objeto e que as construções sucessivas resultam das relações entre sujeito e objeto. As estruturas lógicas são construídas e essa construção não é função do ensino, mas ação espontânea do sujeito pela aprendizagem auto-organizada, auto-regulada, explicada pela teoria da equilibração ou da abstração reflexionante na interação com o objeto de conhecimento.

Piaget (1976) utiliza, com frequência, o conceito de regulação, o qual ele relaciona com os conceitos de assimilação e acomodação. Descreve que o sujeito, ao realizar uma atividade, faz movimentos entre atividades de assimilação e acomodação. Diante de uma nova situação, ou seja, de uma perturbação, o sujeito age sobre os dados, busca integrá-los às suas estruturas prévias de conhecimento (processo de assimilação). Essa assimilação faz com que os esquemas assimiladores se modifiquem e realizem uma outra operação que Piaget denomina de acomodação. As regulações, de certa forma, harmonizam a assimilação e a acomodação, embora o papel da regulação seja o de assegurar a acomodação. Nesta afirmação, está implícita a equilibração majorante, que, em sua teoria, é um conceito fundamental, ela explica que o desenvolvimento é como uma espécie de equilibração progressiva, que busca, através da evolução, um equilíbrio maior. Para que esta equilibração possa acontecer, o sujeito precisa realizar novas e contínuas regulações. Para Piaget (1985, p. 140), “segue que uma hierarquia das regulações, levando à auto-regulação e à auto-

organização será formada através da extensão dos ciclos iniciais e através da multiplicação de coordenações diferenciadas, requerendo um nível mais alto de integração”.

Piaget (1995) descreve também o desenvolvimento cognitivo como um crescimento do tipo de abstração alcançada que comporta a abstração empírica (tem por base os objetos, o que é observável e a própria ação do sujeito sobre) e a abstração reflexionante (tem por base as coordenações das ações dos sujeitos), que pode ser consciente ou não. Quando acontece de forma consciente, Piaget a denomina de abstração refletida, que, segundo ele, é a auto-regulação dos processos de aprendizagem. A estrutura cognitiva, portanto, a inteligência é a força auto-reguladora de toda a organização viva, que tende a uma equilíbrio estável entre o organismo e o meio. O indivíduo aprende ao descobrir uma estratégia de ação, ao construir um esquema de ação. Esta ação refletida é interiorizada nas estruturas mentais. A inteligência é a construção, que, funcionalmente, consiste em assimilar e acomodar algo, a incorporar a realidade, a modificar-se para nela se adaptar. Segundo esta teoria, auto-regular a aprendizagem significa solucionar problemas.

A psicologia cognitiva, desde que reconheceu o sujeito como ativo construtor do conhecimento, tem contribuído para o desenvolvimento de uma conceituação diferente dos processos de ensino e de aprendizagem, pois destaca que o aprendiz pode dirigir ativamente seus processos de construção, utilizando diferentes estratégias, assumindo sua auto-regulação em seu processo de aprendizagem. O processo de desenvolvimento do conhecimento é entendido por Piaget (1976) sempre como um processo de construção. O resultado dessa construção delimita, em cada patamar, a capacidade do sujeito para aprender. Infere-se, daí, que o sujeito não tem uma capacidade ilimitada de aprendizagem, assim, ele está em constante processo de (re)construção, auto-regulação de sua aprendizagem. Para que haja auto-regulação da aprendizagem, supõe-se necessário ao aprendiz ter um motivo forte, que o desafie a resolver problemas, que o sensibilize profundamente. Tal busca conduz ao desejo de saber que é uma forma de aprender.

Embora Piaget não tenha, em sua obra, trabalhado de maneira explícita a questão do desenvolvimento metacognitivo, percebe-se, em sua teoria, o construto da metacognição, pois a abstração refletida tem implícita a questão de refletir, no sentido de projetar em um nível superior algo que foi previamente pensado em um nível inferior. A progressividade dos estados de equilíbrio, bem como das regulações, levam à equilíbrio majorante e à auto-regulação, que pode ser identificada como a abstração refletida, conduzindo ao automonitoramento do processo cognitivo. Para que a auto-regulação aconteça, segundo esta teoria, é importante que a pessoa seja ativa e desenvolva ações que a estimulem a avançar.

A teoria piagetiana é denominada construtivista, pois construtiva é a ação que leva à aprendizagem e enfatiza o caráter ativo das interações do sujeito com as tarefas da aprendizagem, das quais resulta a auto-regulação – construção e reorganização das estruturas internas de conhecimento do aprendiz -. Assim, o conhecimento surge em decorrência das ações e das reflexões realizadas, portanto, o empenho na realização da tarefa é importante, como são importantes os motivos que a pessoa tem para se sentir estimulada para prolongar os esforços de execução das atividades.

### **2.4.3 Teoria sócio-cultural (histórico cultural)**

A concepção de aprendizagem sócio-cultural ou interacionista, conforme a teoria de educação desenvolvida pelo estudioso Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), enfatiza a inserção do aluno em práticas sócio-culturais de ensino e de aprendizagem ao definir os sujeitos como aprendizes do conhecimento mediado por símbolos (linguagem, fórmula, jogos...) e instrumentos (livros, filmes, material didático...). Diferente de Piaget (1976, 1995) cujos estudos remetem ao desenvolvimento da autonomia e à independência do sujeito face às coisas e aos outros, a teoria de Vygotsky (1994, 1995) orienta-se pela idéia de heteronomia ou subordinação do sujeito às diversas estruturas sociais. Esta teoria afirma que o sujeito só se desenvolve na medida em que participa em formas diversas de integração social, utilizando-se de diferentes instrumentos e símbolos e, principalmente, do coletivo, da interação com os outros. Em semelhança à teoria de Piaget, a teoria de Vygotsky não é reducionista, ambos os autores “ênfatizam que a inteligência e a consciência humanas são formas de organização e adaptação ao meio que não são redutíveis a conjuntos de reflexos, nem às primeiras manifestações externas em que essas formas de organização, muitas vezes, se expressam” (LOURENÇO, 2005).

Para Vygotsky (1994, 1995), há dois tipos de desenvolvimento: o natural, resultante da maturação, e o cultural, ligado à linguagem e ao raciocínio. Spodek e Saracho (1994, p. 76) destacam que “os padrões de pensamento de um indivíduo são o produto das atividades praticadas na cultura na qual ele cresce”. Neste caso, a linguagem passa a ser um instrumento fundamental para que a pessoa possa aprender a pensar. O conceito-chave de sua teoria em relação à compreensão das funções mentais superiores, como a atenção e a memória, é o conceito de sociogênese. No desenvolvimento cultural da criança, qualquer função ocorre duas vezes, uma no plano social – nível interpsicológico e, mais tarde, no plano individual – nível intrapsicológico.

Mesmo que a linguagem seja, segundo Vygotsky (1995, 2001), adquirida através da interação social e tenha na primeira fase do desenvolvimento a função social, ela é, posteriormente, interiorizada e passa a ser determinante para o pensamento. Este processo, denominado de interiorização, de acordo com a função psicológica superior, aparece em dois níveis durante o desenvolvimento: a primeira, no nível social ou interpessoal, e a segunda, no nível individual ou intrapessoal. “A passagem de algo externo e interpessoal para o domínio interno e intrapessoal não é feita por simples imposição exterior, mas exige também reconstrução e transformação por parte do próprio sujeito”, é afirma Lourenço (2005, p. 58). O método utilizado por Vygotsky (1994, 1995) é o da compreensão dos fenômenos psicológicos, no qual o foco vai para o estudo dos processos de desenvolvimento, não tanto para os resultados externos.

Na comunicação, a linguagem adquire, segundo Vygotsky (1994), uma função intrapessoal (o indivíduo consigo mesmo), serve de mediadora da ação pedagógica no uso interpessoal (o indivíduo com os outros) e tem papel fundamental na regulação das aprendizagens. Uma prática dialógica e interativa favorece esquemas de regulação. Para desenvolvê-los, o educador precisa criar situações de confronto, de interação, de trocas, de tomada de decisão, a fim de possibilitar a exposição de idéias, a argumentação, as justificativas, os planejamentos.

Na teoria de Vygotsky (1994, 1995), não aparece o termo cognição, o que não significa que ele não tenha estudado pensamento, percepção e memória, funções mentais (superiores e inferiores) e a consciência para designar os processos cognitivos. A capacidade cognitiva humana se realiza através das possibilidades criadas pelas mediações possíveis entre o meio (contexto sócio-histórico que o circunda) e o sujeito. Os processos afetivos e os cognitivos não se desenvolvem separadamente, mas estão imbricados um ao outro. Essa mesma relação encontra-se entre pensamento e linguagem, que surge durante o desenvolvimento, mas que com outras aprendizagens também se modifica. Vygotsky (1994) ressalta a importância do contexto sócio-cultural no desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem. O aprendiz, através das ferramentas adquiridas na interação com o outro, avança do estágio de regulação externa assistida para a auto-regulação interna. O autor (Vygotsky, 1995) salienta a importância do controle consciente e reflexivo para a aprendizagem e considera que a base para a auto-regulação é a linguagem, a qual regula a ação e o pensamento. Destaca que o “pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (p. 156). Considera a linguagem como o primeiro meio através do qual a cultura é transmitida e como o primeiro veículo para o pensamento e a auto-

regulação voluntária. Assim, qualquer aptidão auto-regulatória decorre das atividades verbais precoces com os adultos e com os pares.

Conforme afirma Vygotsky (1994), o aprendiz avança primeiro por processos controlados pelo meio (regulação) e depois obedece à auto-regulação do sujeito (que implica no próprio planejamento, execução e avaliação do proposto). Segundo esta teoria, a auto-regulação da aprendizagem se dá através do escoramento, entendido como ação regulatória (mediação), como se fossem ajudas pedagógicas que estimulam as funções psicológicas superiores que têm origem nos processos sociais. Os processos mentais podem ser entendidos pela compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores. Relativamente à questão da mediação e da interação na aprendizagem, Vygotsky (1994) apresenta o princípio - Zona do Desenvolvimento Proximal – e enfatiza que nela se dá a construção de aprendizagem, iniciando por aquilo que o sujeito já sabe mediado por instrumentos, signos, orientações dos adultos ou companheiros mais capazes que facilitam a construção de novas aprendizagens. A ação de mediar o conhecimento de quem sabe menos equivale a uma tutoria que passa a atuar na auto-regulação dos aprendizes. As intervenções educativas podem ser denominadas de regulatórias, estas podem evoluir à medida que os sujeitos vão se apropriando dos processos de regulação que foram anteriormente assegurados pelo tutor. O desenvolvimento natural do ser humano produz funções primárias, enquanto o desenvolvimento social produz funções superiores. “A grande diferença entre os processos psicológicos elementares e superiores diz respeito ao fato de que os primeiros são controlados pelo meio, enquanto os segundos obedecem a uma auto-regulação” (SOUSA SANTOS, 2001b, p. 130).

Os processos superiores acontecem a partir da auto-estimulação, ocorrem de forma voluntária e consciente, originam-se na interação dos fatores biológicos, parte da constituição física do *homo sapiens* com os fatores culturais, que fazem parte dos processos sociais. O que significa dizer que o aprendizado (tanto o processo de ensino como o de aprendizagem) inicia-se por um desenvolvimento interpsicológico e segue por um plano intrapsicológico. O processo de desenvolvimento das condutas superiores consiste, portanto, na incorporação e na internalização de pautas e de ferramentas de relação com os outros. Desta forma, o indivíduo auto-observa, auto-regula, desenvolve sua metacognição (capacidade de pensar sobre seu pensamento), planeja, infere e induz o pensamento lógico na busca de solução de problemas.

Vygotsky (2001) entende que o desenvolvimento se constitui de forma prospectiva, ou seja, a aprendizagem do sujeito vai além do momento atual, referindo-se ao que vai acontecer, prospectivamente, na trajetória do indivíduo. Afirma que a mediação entre a

cultura e o indivíduo é essencial, pois permite a auto-organização que vai se dar na intervenção dos outros, do grupo social. Desta forma, o indivíduo cumpre seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente, este contexto cultural proporciona a matéria-prima para que haja auto-regulação da aprendizagem.

Conforme afirma Vygotsky (1995), o pensamento é gerado pela motivação, que traduz os desejos e as necessidades, os interesses e as emoções. Destaca que por trás de cada pensamento há uma abordagem dialética a qual permite que os diversos fenômenos psicológicos relacionem-se entre si. Assim, a apreciação cognitiva dos acontecimentos fica subordinada às emoções, qualificando-as. Desta forma, a cognição é afetada intrinsecamente pela emoção.

Outro fator realçado por Vygotsky (1994) é o enfoque histórico-cultural como fonte teórica para o entendimento da memória como processo mental superior. Destaca o autor que “o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (VIGOSTKY, 1994, p. 58). Enfatiza, pois, que os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudanças. A teoria de Vygotsky (1994) define como consciência tudo aquilo que o indivíduo processa, organiza, delibera, interpreta, planeja, realiza e decide. Em outras palavras, a autoconsciência é o que equivale a um processo de auto-regulação.

#### **2.4.4 A inter-relação entre as teorias na compreensão da auto-regulação**

Ao refletir sobre as teorias apresentadas, torna-se essencial mapear suas diferentes características, para verificar como elas se entrelaçam e estabelecer relações com o construto da auto-regulação da aprendizagem (Quadro 5).

Segundo Bandura (1977), para que os sujeitos possam auto-regular suas ações, o estágio de explicitação das intenções do desempenho de trabalho precisa ser ativado, estimulando a busca da auto-eficácia, descrita, por ele, como a capacidade de auto-estima ou de valor próprio. As pessoas tendem a rejeitar atividades didático-pedagógicas ou tarefas de trabalho não por serem difíceis ou fáceis demais, mas por serem desprovidas de significado. É o vazio de significado que amedronta o ser humano e não a dificuldade de auto-regular sua aprendizagem, pois a “inteligência constitui uma atividade organizadora, cujo funcionamento



prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas” (PIAGET, 1978, p. 379). A teoria da aprendizagem social pressupõe que o sujeito seja capaz de autodirigir-se, que seja capaz de agir com intencionalidade e reflexivamente, com ênfase na agentividade - agir por si mesmo.

QUADRO 5 - SÍNTESE DAS TEORIAS: BANDURA, PIAGET E VYGOTSKY

Teórico	Foco da teoria	Principais pressupostos	Articulação aprendizagem
Bandura (1925- )	- Aprendizagem social (sócio-cognitiva)	- Expectativa social ou sócio-cognitiva; - Busca da auto-eficácia ( <i>self</i> -eficácia, <i>self</i> -regulação); - Ações autônomas.	- Bom desempenho pela auto-observação e auto-envolvimento.
Piaget (1896-1980)	- Cognitiva	- Construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas (assimilação x acomodação).	- Interação do sujeito com o objeto pela equilíbrio, auto-regulação que tende a equilíbrio estável.
Vygotsky (1896-1934)	- Sócio-cultural (histórico-cultural)	- Inserção do sujeito às diversas estruturas e práticas sociais ou sócio-culturais, utilizando instrumentos e símbolos.	- Prática dialógica interativa; - Estágio da auto-regulação externa avança para o estágio de auto-regulação interna.

Fonte: Frison (2006) com base em Bandura (1977, 1997, 2201); Piaget (1976, 1978, 1983) e Vigotsky (1994, 1995, 2001).

O sujeito, em equilíbrio dinâmico (PIAGET, 1997), interage com o meio ambiente; evolui na sua capacidade cognitiva de enfrentar cada desafio e de (re)construir aprendizagens, o que inclui a assimilação e a acomodação; fortalece sucessivas elaborações, decorrentes da equilíbrio, da auto-regulação. Esta teoria remete à idéia que o uso de certos desafios podem ser solucionadas com a ajuda de alguém que auxilie na regulação da aprendizagem. Assim a ação passa a ser mediada pelo outro. Esta passagem, de algo externo e interpessoal, para algo de domínio interno e intrapessoal não é feita pela imposição do que vem do exterior, mas pelo empenhamento e pela transformação do próprio sujeito.

Para que a auto-regulação aconteça, segundo as três teorias, é importante que a pessoa se envolva com ações que a estimulem a avançar, sem deixar de considerar as dimensões cognitivas, sociais e culturais que estão implícitas no ato da aprendizagem. As intervenções educativas são denominadas regulatórias, porque os sujeitos se apropriam dos processos de regulação que foram anteriormente estimulados por um educador ou mediador. O papel do educador passa a ser o de provocar, através da regulação, avanços na aprendizagem pela intervenção ou pela mediação, utilizando-se de pautas, estratégias que auxiliem esta construção pessoal ou coletiva.

O educador, em qualquer espaço educativo, pode escolher uma proposta pedagógica carregada de significado, de forma a estimular o sujeito a aprender, (re)construindo suas ações, numa interação permanente de regulação com o outro, auto-regulando sua própria aprendizagem.

Cabe ao educador (PIAGET, 1976) criar atividades que desafiem o educando a refletir e a buscar soluções as questões, para que possa auto-regular as aprendizagens. Esta ação vai depender da mediação, da intervenção, da estimulação feita pelo educador/pedagogo. Pela reflexão e análise das diferentes teorias foi possível perceber que há interação entre as dimensões teóricas apresentadas e que elas dão suporte para entender o processo de aprendizagem auto-regulada.

As teorias da aprendizagem foram “abandonando progressivamente os modelos segundo os quais o conhecimento do sujeito era uma simples réplica da realidade [...] aproximando-se de posições construtivistas nas quais o conhecimento alcançado depende da interação entre a informação apresentada e os conhecimentos anteriores do sujeito” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 40). As teorias psicológicas da aprendizagem, como foram analisadas as teorias apresentadas, enfatizam e orientam que há necessidade da interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, estimulando-os para que desenvolvam ou processem por si próprios ou com a ajuda de outros formas de aprenderem levando-os a construção do conhecimento. No caso específico da construção a aprendizagem auto-regulada, as estratégias envolvem conteúdos, atividades e intervenções intencionais (interações) no sentido de avançar nesta construção. As regulações são inerentes à construção do conhecimento e a passagem da regulação para a auto-regulação se dá através de um processo ativo que envolve uma ação dinâmica, temporal, intencional, planejada e complexa (ROSÁRIO et. al., 2006).

É importante que se continue a investigar e aprofundar o ‘construto’ da teoria da auto-regulação, com estudos que enfoquem o indivíduo e o meio nas suas diversas conjugações (LOPES DA SILVA et al., 2004a). A investigação sobre a interação entre as diferentes teorias - cognição, aprendizagem social e sócio-cultural, que envolvem as questões motivacionais, contextuais – não se esgota neste trabalho, elas continuarão a ser discutidas, investigadas e aprofundadas por outros pesquisadores por ser um tema bastante recente e inovador. A temática da aprendizagem auto-regulada tem sido objeto de várias investigações na Europa e nos Estados Unidos e a partir delas têm surgido diferentes entendimentos teóricos.

## **2.5 Aprendizagem e a auto-regulação da aprendizagem**

Aprendizagem é um termo complexo e se refere, de forma genérica, à aquisição de um novo comportamento ou ao domínio de um procedimento em relação a um conteúdo qualquer e envolve variáveis que se combinam de diversos modos. A aprendizagem sofre influência de fatores internos (individuais) e externos (sociais).

A aprendizagem, afirma Pain (1999), é efeito do funcionamento do pensamento e não causa deste funcionamento. A aprendizagem é um fenômeno complexo, suscetível de ser interpretado por diversas teorias.

Na teoria da complexidade, as pessoas aprendem alterando papéis, ensinam e aprendem concomitantemente, durante processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Este processo ocorre através da construção, reconstrução, de forma a evitar a dissociação dos processos de ensino e de aprendizagem. Freire, desde 1997, destaca que os homens aprendem em comunhão, isto significa que aprender é interagir, é lidar com os outros e com as diferenças. Nenhum ser humano é uma ilha, ninguém se desenvolve sozinho, o sujeito precisa do outro para se desenvolver e realizar ações e propostas de trabalho em uma aprendizagem ativa, assim as ações de interação social que estimulam o desenvolvimento cognitivo passam a ser sinônimos de aprendizagem.

O estudo dos processos mentais mais complexos não pode ser feito sem considerar a interação social. Para definir aprendizagem, é preciso concentrar-se na descrição dos processos intra-individuais para depois refletir sobre os fatores do contexto social em que o sujeito está inserido. Segundo Boruchovitch e Bzuneck (2004), os aspectos intrapessoais e situacionais na aprendizagem não se opõem nem representam uma divisão dicotômica, ao contrário, são inseparáveis e apresentam visões complementares de um mesmo fenômeno.

Na ótica cognitivista, o processo mental de aprender é por natureza interno ao sujeito e é exercido por indivíduos situados num contexto que recebem influência tanto motivacional como de natureza cognitiva. Os fatores intra-individuais da aprendizagem também aparecem explícitos na interação com outros sujeitos em contextos escolares ou profissionais. Nas variáveis sócio-contextuais, estão presentes os processos mentais e motivacionais de cada indivíduo, o todo está nas partes e as partes estão no todo, de forma que um complementa o outro, dando-lhe significado – princípio hologramático (MORIN, 1999). A aprendizagem humana envolve questões de ordem cognitiva, motivacional e contextual e, ao mesmo tempo, é subjetiva (caracterizada pela ação do sujeito), portanto precisa ser auto-regulada e objetiva (caracterizada pela operacionalidade, pela linguagem, pelas teorias e idéias).

Um dos papéis fundamentais do pedagogo é otimizar o processo de aprendizagem. Ao otimizar, ele torna-se o mediador, ele regula de forma a propiciar ao aprendiz a auto-

regulação da aprendizagem. O alcance deste objetivo começa mediante a compreensão mais aprofundada de como o sujeito aprende, fenômeno que envolve processos e fatores. De acordo com as teorias construtivista, sócio-construtivista e da complexidade, a compreensão, por parte do educador/pedagogo, de como os sujeitos aprendem abre espaço e atribui significado às estratégias metodológicas que possam tornar a aprendizagem mais efetiva.

Saber como acontece a aprendizagem constitui-se em elemento facilitador e promotor do desenvolvimento de estratégias de ensino auto-reguladoras da aprendizagem. A capacidade para a auto-regulação consciente e voluntária é uma característica do ser humano (BRONSON, 2000). A auto-regulação envolve escolha, tomada de decisão e planejamento e torna cada um responsável por suas ações.

Para promover a auto-regulação da aprendizagem, é preciso criar uma cultura que valorize e promova o aprender a aprender, o desenvolvimento metacognitivo, a sistematização, a organização da aprendizagem como pontos fundamentais do discurso implícito no processo formativo inerente a todo local em que há pessoas com o objetivo de construir conhecimento. A participação autônoma, ativa e planejada do sujeito nos processos de ensino e de aprendizagem são componentes indispensáveis neste contexto.

A auto-regulação da aprendizagem constitui-se como a construção de capacidades para o desenvolvimento e o direcionamento de estratégias que facilitem a resolução de tarefas. Ela também permite remover ou refletir sobre os obstáculos existentes na execução tarefa. Na prática pedagógica, isto se traduz como a necessidade da inserção de auto-avaliação, autodesenvolvimento, auto-aprendizagem e auto-regulação nos processos de ensino e de aprendizagem (PERRENOUD, 1999, 2000). O educador que deseja trabalhar com a perspectiva de auto-regulação da aprendizagem precisa perceber a coerência no estabelecimento de contratos pedagógicos, dispositivos didáticos e estratégias de construção do sentido do conteúdo a ser trabalhado e a importância de oportunizar e estimular permanentemente a reflexão crítica.

Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um "sujeito". Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele (PERRENOUD, 1999a, p. 96).

Outros estudos exploram e discutem a importância de o sujeito gerir, conscientemente, seus processos de aprendizagem (DAVIDSON; DEUSER e STERNBERG,

1996; POLYA, 1995; POZO, 1998, 2002), bem como a importância dos processos metacognitivos na construção da subjetividade (OLIVEIRA, 2001).

A capacidade de auto-regulação da aprendizagem é considerada como o uso intencional de estratégias de domínio de funções mentais, como atenção, memória e planejamento da ação – funções autoconscientes essenciais aos processos de ensino e de aprendizagem. Neles, as funções mentais são estudadas como processos cognitivos. Quando o sujeito tem domínio consciente de seus processos cognitivos (OLIVEIRA, 1999), eles são denominados metacognitivos.

O construto da aprendizagem auto-regulada, buscando tornar o sujeito participante, ativo e autônomo, contribui para reforçar seu protagonismo. A aprendizagem auto-regulada é um processo regulador do comportamento que envolve a definição de objetivos e que o dirige para a concretização destes mesmos objetivos (ZEIDNER, BOEKARERTS E PINTRICH, 2000).

Os educadores-pedagogos precisam estabelecer metodologias de trabalho e de aprendizagem que levem os aprendizes a cooperarem uns com os outros, reconhecendo a importância e a necessidade da aprendizagem para a vida social e profissional. A formação permanente contribui para que os educandos-trabalhadores aprendam a auto-regular sua aprendizagem. É preciso, no entanto, ter cuidado com os métodos utilizados para que os aprendizes com baixas escolarização, motivação, confiança não se tornem meros espectadores, deixem de ser sujeitos e se transformem em objetos, o que causaria dependência, ansiedade e desencorajamento para regularem suas aprendizagens. Estas variáveis, no entanto, não interagem isoladamente.

Questões semelhantes são observadas nos espaços não-escolares, quando é esperado que a pessoa aprenda a reconhecer e a escolher metas apropriadas, dê a si mesma instruções efetivas ou se disponha a seguir instruções recebidas, monitore suas atividades e se recompense pelas conquistas obtidas. As conseqüências, na perspectiva comportamental, são vistas como fatores que fortalecem ou enfraquecem o comportamento, por terem implícitos, em sua abordagem, reforços (positivos ou negativos) que estimulam ou não a realização da tarefa. Em muitas organizações, os sujeitos auto-regulam as ações com bastante intencionalidade, pois aprendem o valor relativo da recompensa e administram ou desenvolvem estratégias para controlar respostas de forma a ganhar recompensas vantajosas.

Uma pessoa será considerada auto-regulada em determinada área se ela desenvolver critérios internos que possam ajudá-la a elaborar, executar atividades autodirigidas e independentes e que lhe possibilitem verificar e perceber o quanto avançou a partir das ações

realizadas. Neste caso, a pessoa é motivada pelo próprio esforço cognitivo despendido na ação desenvolvida.

A auto-regulação da aprendizagem pode se dar numa construção conjunta, de internalização progressiva entre o sujeito e o educador. Numa organização ou em espaços não-escolares, as pessoas que a constituem podem ser estimuladas a aprender. O desenvolvimento de competências permite ao educando-trabalhador a permanente atualização e a construção do conhecimento, permite processar e selecionar o que lhe possibilita melhorar sua atuação. Os aprendizes que apresentam baixo rendimento profissional, em geral, não possuem ou não desenvolveram as competências necessárias para a organização da aprendizagem voltada para a sua ação e, normalmente, são demitidos. Uma alternativa possível para esta situação é organizar, promover, nas organizações empresariais, estratégias que desenvolvam capacidades (formação de competências) constituídas de saberes que permitam ao sujeito auto-regular as aprendizagens, de forma a saber resolver com mais eficácia situações da vida e do trabalho. Em cenários nos quais as pessoas não estejam preparadas para trabalhar nem sejam estimuladas a auto-regularem as atividades, certamente, haverá uma elevada taxa de insucesso nas tarefas propostas, sejam escolares ou não-escolares (SALEMA, 1997).

O sociólogo Laval (2003) destaca que o nível de educação tem efeitos econômicos, idéia sustentada por economistas, desde o século XIX. Ele concebe a educação como função fundamental relacionada ao bem-estar, à prosperidade dos interesses individuais da empresa e dos que nela trabalham. A idéia de formação continuada e de desenvolvimento de competências adquiriu extrema relevância na esfera organizacional empresarial. Isto pode ser visto, por exemplo, na valorização e na promoção de idéias e conceitos relacionados ao ‘capital humano’. Por todo lugar, se vê a mesma lógica aplicada: os estudos devem ser orientados para a construção de conhecimento, de competências, cuja finalidade principal é o desenvolvimento do trabalho pessoal em benefício do desenvolvimento econômico empresarial. É a chamada ‘nova ordem educativa mundial’, na qual a empresa se organiza a partir de necessidades, cada vez mais identificadas com emergência do conhecimento, que pode ser construído através de um processo de auto-regulação da aprendizagem.

A empresa, para criar competências e conhecimentos que estejam voltados para a auto-regulação, pode investir na gestão e na organização de grupos de formação e capacitação, nos quais sejam privilegiadas dinâmicas de estudo com a finalidade de refletir com o sujeito/colaborador a responsabilidade pela própria aprendizagem e habilitá-lo com as competências necessárias para a efetivação da auto-regulação de sua aprendizagem.

Pode-se estimular o estabelecimento de objetivos pessoais e significativos; desenvolver atividades que exijam investimento estratégico pessoal; incrementar a auto-eficácia; valorizar a aprendizagem; ensinar a estudar; explicitar a utilização de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais, emocionais e espirituais que favoreçam a realização de tarefas usuais ou rotineiras de forma eficaz e adequada; proporcionar aos aprendizes espaço para que possam realizar as aprendizagens de que necessitam (LOPES DA SILVA, 2004a).

O desenvolvimento de um trabalho, com ênfase na auto-regulação da aprendizagem, requer o envolvimento dos educadores/pedagogos e dos aprendizes envolvidos e a existência de uma proposta que faça a aprendizagem avançar. O educador/pedagogo, ao atuar em espaços organizacionais, precisa estabelecer metas, processos de desenvolvimento, mapear as necessidades dos sujeitos para depois construir estratégias que auxiliem e facilitem as progressões educativa e profissional. Estes pontos são identificados por Simão, Caetano e Flores (2005) como estratégicos, que levam ao desenvolvimento da ação, da colaboração, da investigação, da reflexão e estabelecem interações tensionais múltiplas. Estas ações podem articular-se entre autonomia e interdependência, entre estruturação e flexibilidade, entre investigação e ação. Tais processos influenciam-se mútua e constantemente de forma mais ou menos acentuada.

Segundo Lopes da Silva et al. (2004a), embora haja diferenças nas variáveis apresentadas pelos diversos teóricos para explicar a aprendizagem auto-regulada, dos múltiplos estudos teóricos e empíricos feitos sobre ela, surgem também convergências de idéias. São elas: as percepções de auto-eficácia; o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais; a dedicação na concretização dos objetivos educativos, que podem estar voltados tanto para o desenvolvimento na área profissional como na escolar.

Simão, Caetano e Flores (2005) apresentam um esquema no qual destacam dimensões que facilitam a auto-regulação: motivação, métodos, gestão do tempo, desempenho, ambiente físico e social. Os autores especificam que compete ao sujeito tomar decisões pessoais e refletidas para poder controlar o seu processo de aprendizagem.

Ao explicitarem cada uma das dimensões, ressaltam que os aspectos ‘motivacionais’ influenciam a auto-regulação e apresentam como objetivo de realização as atribuições, a auto-eficácia e a valorização da aprendizagem. A motivação é uma pré-condição para a aprendizagem. É usada para explicar por que as pessoas agem de uma determinada maneira, quanto esforço investem, como e por que se dedicam a determinada tarefa.

Enfatizam que a auto-regulação refere-se aos ‘métodos’ utilizados pelos aprendizes: estratégias cognitivas, que envolvem a manipulação do material a ser aprendido e estratégias metacognitivas que implicam o planejamento, o monitoramento e a auto-avaliação conscientes do processo de aprendizagem (FLAVELL, 1979). Os sujeitos, em geral, não desenvolvem, espontaneamente, estratégias de aprendizagem, por isso é preciso estimular e implementar o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, de forma a ajudá-los a aplicá-las em sua proposta de trabalho.

No planejamento da ‘gestão do tempo’, os educadores/pedagogos podem organizar propostas de forma que seja possível aos sujeitos investirem determinada(s) hora(s) na realização de tarefas, mesmo que estas sejam horas destinadas ao trabalho, à produção. Formação e desenvolvimento precisam ser planejados de acordo com as características, as dificuldades e as necessidades demonstradas pelo aprendiz. É de extrema relevância ensinar estratégias de gerenciamento de tempo de forma a eliminar a perda de tempo e a ociosidade do sujeito envolvido na aprendizagem.

Para que alguém tenha maior controle sobre seus ‘desempenhos’ (trabalhos escritos, problemas de matemática e realização de testes), é preciso que desenvolva estratégias que ajudem a controlar ou a estimular seu comportamento, seus processos internos, regulados por um ciclo contínuo de automonitoramento. As intervenções desenvolvidas têm obtido bons resultados (ZIMMERMAN, 1994).

A auto-regulação do ‘ambiente físico e social’ refere-se aos processos utilizados pelos sujeitos para organizarem o contexto no qual decorre a aprendizagem, tirando o melhor partido dos recursos disponíveis: materiais e humanos. Pode-se resolver problemas de aprendizagem pela mediação de livros, revistas, vídeos, basta investir nessas estratégias.

No que concerne ao ambiente físico, os professores devem chamar a atenção dos sujeitos sobre as conseqüências para os que ficam distraídos durante a aprendizagem, precisam instruí-los sobre o modo de reorganizarem o local de trabalho e de como utilizarem todos os recursos disponíveis.

Quanto ao contexto social, é importante que o professor perceba seu papel de exemplo de forma a explicitar os processos de auto-regulação, cabe-lhe incentivar os aprendizes a seguirem exemplos de colegas com competências mais desenvolvidas para, desta forma, aprenderem a criar e criarem ambientes propícios à sua aprendizagem. É preciso também ensinar a construção de competências de ajuda instrumental (NEWMAN, 1980), de forma que promovam a realização de tarefas na busca da cooperação. Através do cuidado



destas dimensões, é possível (re)construir as competências necessária à aprendizagem auto-regulatória.

Espaços escolares e não-escolares podem funcionar como locais privilegiados para estudo acompanhado, individual e em grupo. Neles, se pode oferecer apoio especializado de educadores, na perspectiva de fomentar a autonomia dos aprendentes na forma de livre acesso pela consulta de livros, fichas de exercícios, exemplares de provas, exames, propostas de trabalho e pela realização de investigações.

Para que a auto-regulação da aprendizagem tenha relevância nas propostas de trabalho, os temas tratados devem estar adequados às atividades, aos objetivos, às tarefas propostas. Para favorecer o envolvimento do aprendiz, podem ser elaboradas fichas (in)formativas e de controle que sirvam para o acompanhamento dos educadores e para utilização pelos sujeitos que trabalham com ênfase na construção de competências.

Pela auto-regulação, o aprendiz é percebido como protagonista de sua aprendizagem. O papel do educador passa a ser o de intervir, considerando as hipóteses já construídas, para que o conhecimento avance. Neste contexto, evidencia-se a necessidade e a importância de ensinar/aprender para auto-regular a aprendizagem.

Morin (2000) salienta que é preciso reaprender a aprender. Para que exista a possibilidade de ensinar, o aprendiz deve aprender a utilizar estrategicamente recursos e a mobilizá-los em situações de aprendizagem, é o que indica que o educador seja capaz de aprender e, ao ensinar, reconheça-se como aprendiz, envolvendo-se no processo de aprendizagem auto-regulada. É importante que o educador/pedagogo tenha (re)aprendido a aprender, a reconhecer-se incompleto ao conhecimento, ter desejo de selecionar, elaborar, discutir, pesquisar, organizar, sistematizar informações e tomar decisões sobre o que deve aprender, como deve fazê-lo e em que situações e com que finalidade deve utilizar as estratégias de aprendizagem de que dispõe.

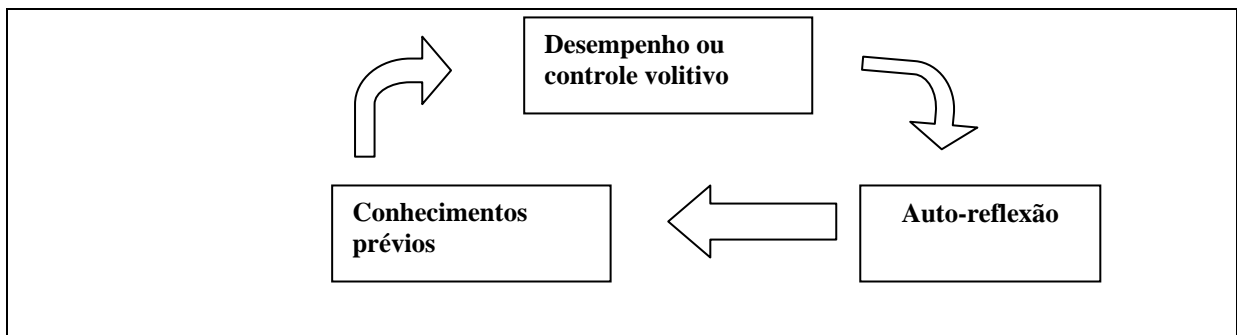
A capacidade para construir conhecimentos e usar informações pode ser melhorada a partir de diferentes estratégias, ou seja, se pode ensinar a pensar (GONZÁLES & TOURON, 1972; ALONSO TAPIA, 2002). A inteligência não é fenômeno estável e fixo como outrora considerado. Os psicólogos cognitivistas reconhecem que a inteligência é a capacidade para aprender (CHIPMAN & SEGAL, 1985), que opera através de uma série de habilidades, estratégias, operações e táticas, cuja construção precisa ser interativa.

## **2.6 Fases e processos da auto-regulação da aprendizagem**

Diversos autores, como Zimmerman, (1998), Lopes da Silva (2004a), Boekaerts (1996), Pintrich (2000), consideram que a auto-regulação desenvolve-se por diferentes etapas ou fases e apelam a diferentes processos psicológicos para explicá-las.

Segundo Zimmerman (2000), o processo de auto-regulação ocorre em três fases distintas, imbricadas e recursivas entre si, conforme mostra o Quadro 6.

QUADRO 6: FASES DO PROCESSO DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Fonte: Zimmerman (1998)

O modelo de auto-regulação da aprendizagem, apresentado por Zimmerman (1998), contempla três fases. A fase prévia, dos ‘conhecimentos prévios’, nela estão implícitos os processos e as crenças (entendidas como convicções) iniciais que influenciam o grau de aprendizagem do sujeito, pois se refere a toda a atividade preparatória que ele faz, antes de iniciar a tarefa, ao processar o estabelecimento de objetivos e o plano estratégico para sua realização. Nesta fase, estão presentes as convicções motivacionais, como a auto-eficácia, pela quais o sujeito acredita que terá um bom resultado, que realizará bem sua tarefa. Trata-se, portanto, de convicções pessoais sobre o significado de aprender e de realizar eficaz e satisfatoriamente as propostas de trabalho assumidas em seu planejamento. O sujeito define os objetivos da tarefa, faz escolhas e passa a organizá-las e analisá-las no intuito de avançar mais.

A outra fase diz respeito à ‘execução’, que se relaciona à ‘*performance* ou controle volitivo’, que equivale aos processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem e envolve os processos que estimulam a realização da tarefa, dando relevo à atenção e à ação, tendo em conta o autocontrole e a auto-observação.

A última fase, a ‘auto-reflexão’ ou ‘auto-avaliação’, refere-se aos processos que ocorrem e que influenciam os sujeitos para as aprendizagens. Eles permitem rever o caminho percorrido, pois a aprendizagem é um processo inacabado que requer esforço e atividade constantes. O sujeito vai interiorizando estratégias e refletindo sobre elas. Como resultado do

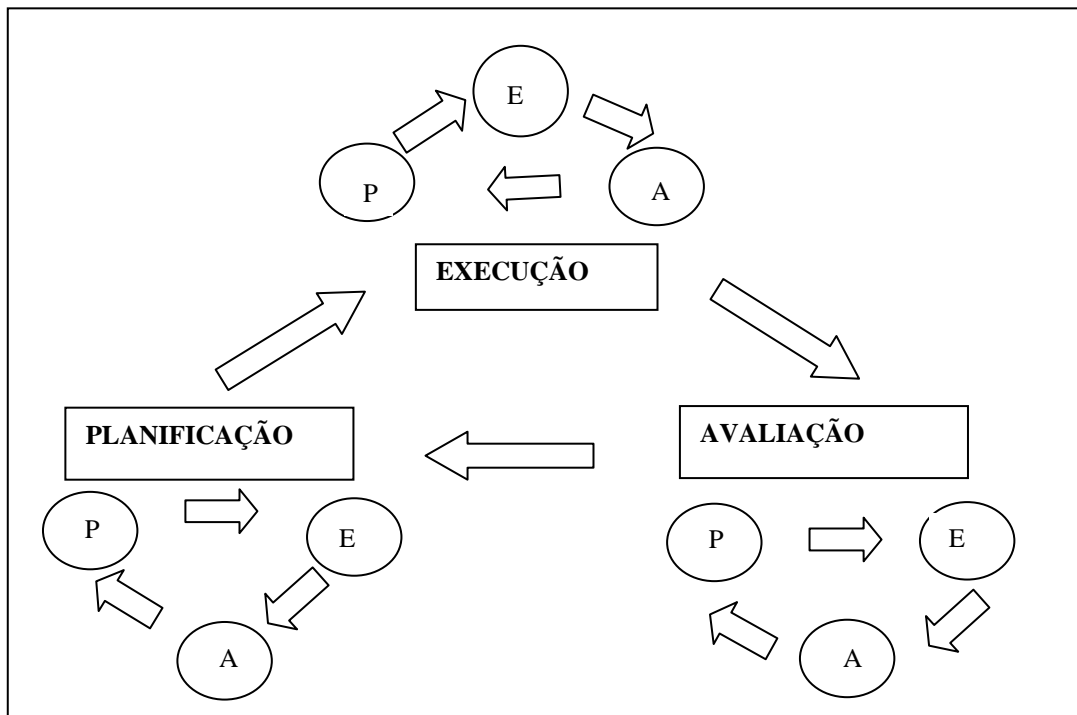
processo auto-regulatório, o sujeito amplia os conhecimentos prévios e, numa fase posterior, os altera. Ao se esforçar, ele amplia estes conhecimentos e atinge um nível superior ao que anteriormente possuía. Esta fase surge em decorrência da execução e influencia também a fase prévia, contemplando um ciclo, que leva o indivíduo a recomeçar o processo ou a voltar atrás alguns passos.

A divisão do processo em fases é artificial, uma vez que, mesmo na fase de execução, acontece também a auto-reflexão, este é, portanto, um modelo cíclico, em que as partes interagem entre si, formando o todo. Uma parte isoladamente não representa o processo, pois depende das outras partes para que a auto-regulação aconteça.

Rosário (2006) apresenta as mesmas fases da auto-regulação da aprendizagem que Zimmerman (1998), porém organizadas e articuladas de forma que a influência é sistemática e constante em cada uma das etapas. Cada etapa se caracteriza por um movimento cíclico que envolve as três etapas. Justifica-se isso porque pode haver reflexão na execução e pode haver planejamento na reflexão e na execução das estratégias. Isso também acontece de forma cíclica em cada etapa ou fase. O Quadro 7, conforme apresentado por Rosário (2006), explica como as etapas se correlacionam umas com as outras.

Por este modelo, Rosário (2006) demonstra e explica a inter-relação entre as partes que compõem o processo da aprendizagem auto-regulada. Ela salienta que é um processo de retro-auto-alimentação, pois o sujeito está em constante processo de construção, reconstrução da aprendizagem, passando pelas três fases que se complementam na organização de uma proposta metodológica. Ao mesmo tempo em que o sujeito planeja, ele avalia as atividades realizadas e, ao executá-las, percebe o que é significativo para a aprendizagem do grupo.

Quando o educador monitorar uma atividade ou propuser alguma tarefa, que estimule o aprendente a investir no que faz, deve considerar os conhecimentos prévios que este possui. Ao pensar a prática de qualquer atividade, ele passa por três etapas: P + E + A, que correspondem respectivamente: P = planejamento (corresponde em organizar ações estratégicas necessárias para atingir um objetivo, este envolve o processo de pensar), E = execução (processo de elaboração da tarefa, nela está implícita como fazer), A = avaliação (não é o produto em si, mas a reflexão que se faz deste produto). O autor argumenta que enquanto os sujeitos planejam (pedagogos e trabalhadores), refletem sobre as melhores possibilidades e, ao executarem, podem reformular o planejamento e avaliar constantemente o trabalho realizado. Este movimento é cíclico nas três etapas como mostra o Quadro 7.



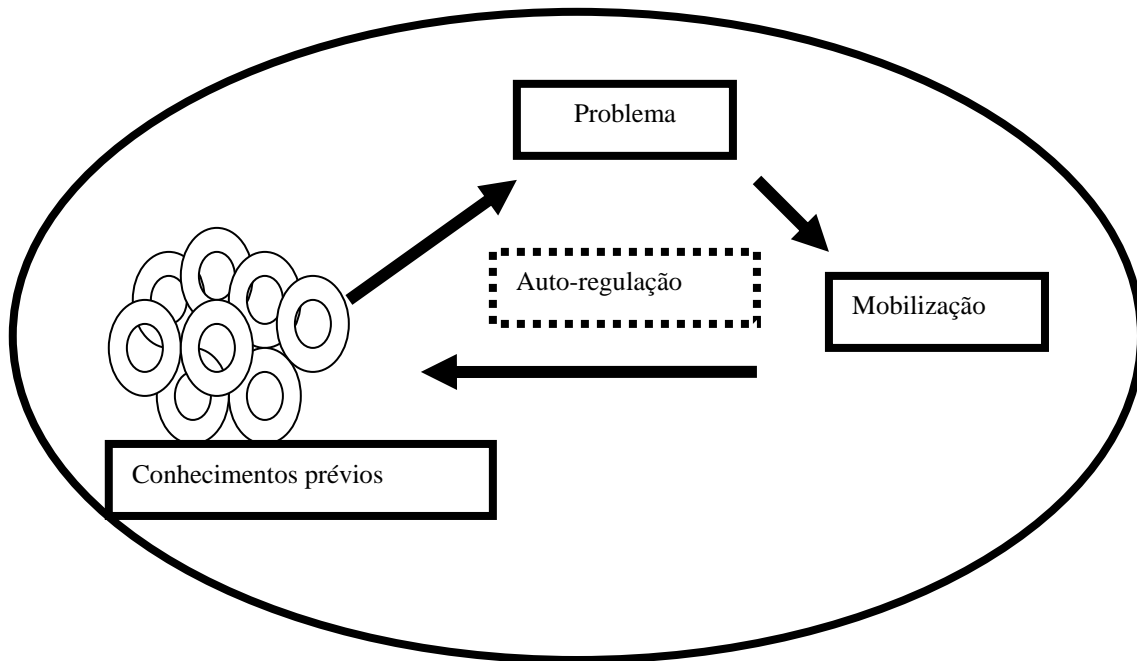
Fonte: Rosário (2006)

A auto-regulação é vital no processo de ensino, principalmente, para a organização da aprendizagem do sujeito que aprende. Segundo Rosário (2006), o sujeito ser mais ou menos auto-regulado depende de quanto ele reflete metacognitivamente sobre o assunto proposto. Quanto mais o sujeito se envolver em sua auto-regulação, mais terá condições de avançar a estágios superiores, aumentando sua capacidade básica de domínio. Se o sujeito é alguém e tem autodomínio, controlará, através dele, sua ação e dela a competência e o incremento da auto-regulação. É importante que o sujeito perceba em que área ou situação precisa de ajuda para auto-regulação suas aprendizagens. Em uma situação de baixa auto-regulação da aprendizagem, há duas alternativas: o sujeito olhar para a situação com consciência de que não sabe, no entanto não pede ajuda ou olha para a situação e toma consciência de que com ajuda avançará. O eu, o *self*, está implícito no processo reflexivo, não apenas na questão da auto (autonomia), mas também na questão da metacognição.

O conhecimento de si mesmo, o controle do esforço, a persistência na resolução da tarefa, no que está implicada a vontade, são características importantes para a produção de pensamentos, pois se está pavimentando o caminho (interminável) do não saber em direção ao saber, isto implica esforço, desejo e, conseqüentemente, motivação para realizá-lo.

A fim de explicitar melhor esta idéia, Frison & Schwartz (2006) construíram um esquema explicativo da auto-regulação da aprendizagem.

QUADRO 8: AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM, SEGUNDO FRISON &amp; SCHWARTZ



Fonte: Frison & Schwartz (2006)

Pelas estratégias de aprendizagem metacognitivas, pode-se controlar e regular os processos mentais. Além de conhecer as demandas e as características da tarefa, as características pessoais e as estratégias que se pode utilizar, é preciso também regular e controlar o curso cognitivo desde o início até o final. Segundo as referidas autoras (2006), isto demanda escolher, selecionar. Por exemplo, decidir quando, como, onde e por que utilizar determinadas estratégias e não outras, para alcançar uma meta. Com o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, se pretende contribuir para que o aprendiz utilize construtivamente seus conhecimentos prévios, aprenda a selecionar as informações, sistematizá-las, estabelecer relações, utilizando-as produtivamente na construção de pensamento.

O conhecimento não pode ser considerado como algo pronto, que pode ser utilizado sem que sua natureza seja examinada. O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serve de preparação para enfrentar as dificuldades que fazem parte da mente humana. É necessário desenvolver, na educação, o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições, tanto psíquicas quanto culturais, que conduzem ao erro ou à ilusão.

Estudos recentes de Lopes da Silva (2004a) revelam o papel do aprendiz na regulação da sua aprendizagem e mostram que a auto-regulação se dá a partir do

desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem. Salienta o estabelecimento de objetivos realistas e desafiantes, como o uso de estratégias, de monitorização, de auto-avaliação dos processos e dos resultados que visam à obtenção do objetivo maior – a aprendizagem. Ações organizadas e articuladas entre si fortalecem a participação ativa e autônoma dos sujeitos para realização da aprendizagem. Destaca que a auto-regulação decorre de construtos vindos das áreas da psicologia e da educação em que se articulam componentes metacognitivos, motivacionais, comportamentais, bem como os relacionados à vontade e ao desejo de saber, implícitos na compreensão da aprendizagem.

Lopes da Silva (2004a) apresenta um modelo de auto-regulação bastante parecido com os já apresentados, porém ela sistematiza detalhadamente as três fases. Ela atribui relevância ao modelo proposto por Zimmerman (2000), mas agrega a ele algumas alterações na designação dos diferentes processos, a partir de outros modelos realizados por Boekaerts (1996) e Pintrich (2000), que são unânimes em afirmar e distinguir diferentes fases no curso da ação auto-regulada que é realizada pelo indivíduo. Lopes da Silva (2004a, p. 20) refere as seguintes fases: antecipação e preparação; execução e controle; auto-reflexão e auto-reação.

Na fase da ‘antecipação e preparação’, o grau de envolvimento manifesto pelos indivíduos na execução da tarefa depende das crenças sobre as competências pessoais para executar bem (expectativa de auto-eficácia); das crenças sobre os resultados que pode alcançar (positivos ou negativos); das percepções de sucesso. Isto leva a pessoa a uma ou mais destas instâncias: investir na tarefa, colocando a energia e o esforço necessários para ser bem sucedido; considerar que o sucesso depende apenas das capacidades superiores que possui; evitar o trabalho, pensando que o sucesso é fácil de atingir e que para tal não é preciso emitir esforços. Estes pensamentos e motivações influenciam e interferem nos processos psicológicos e motivacionais para a execução de uma tarefa. Nesta fase, acontece a definição de objetivos do trabalho a ser realizado.

Na fase da ‘execução e controle’, são traçados os processos, ou as estratégias, ou as pautas para a concretização da ação. Para isso, o sujeito precisa observar o que ocorre em seu entorno, tomar consciência das ações que realiza e dos resultados a serem alcançados. Nesta fase, Lopes da Silva (2004a, p. 20) realça que Bandura (1997) defende a idéia de que o sujeito aprende ao observar e ao interagir com o outro. O controle da atenção permite a realização de uma tarefa bem sucedida. Sem o controle da atenção, não é possível a intervenção do automonitoramento – processo importante na fase de auto-regulação da aprendizagem, definido como articulador, estimulador da atenção aos aspectos internos (pensamentos,

estratégias, sentimentos) e externos (reações dos outros, obstáculos, impedimentos) que ocorrem durante a realização das ações planejadas.

Para implementação das estratégias e para controle dos fatores pessoais, sociais ou ambientais, que podem perturbar a execução da tarefa idealizável, e para facilitar o trabalho de automonitoramento, é sugerido que o auto-registro acompanhe a realização destas tarefas, tornando-as visíveis para o aprendiz.

O automonitoramento pode ser influenciado por aspectos internos e externos que ocorrem durante a ação em curso: do conceito que a pessoa tem de si mesma, como agente empreendedor de mudanças e das observações externas; da atenção e das reações dos outros. Estes fatores podem orientar a direção da atenção e influenciar o resultado da ação específica. “Este processo tem servido como método de avaliação para muitos problemas de insucesso [...] tem igualmente sido adaptado em muitos programas de intervenção que visam desenvolver nos alunos o emprego adequado de estratégias de aprendizagem” (LOPES DA SILVA, 2004a, p. 21). Quanto mais aversivo se torna o processo de aprendizagem, mais importante e necessário se faz o controle da atenção, o controle emocional, o controle do ambiente de trabalho, tornando-os favoráveis à concentração e à realização das tarefas.

Na fase ‘auto-reflexão e auto-reação’, distinguem-se os processos de auto-avaliação que são influenciados por pensamentos, como atribuições e padrões auto-impostos, que podem ser reações (auto-reações) positivas ou negativas. A função da auto-avaliação e da mobilização de esforços reflete sobre as causas dos sucessos ou dos fracassos e também pode levar a resultados indesejáveis, perturbando a mudança ou a busca de alternativas mais adaptativas para a ação. A avaliação dos resultados estimula a continuidade da ação, possibilita que o aprendiz, através de estímulos motivacionais e afetivos, tenha reações positivas para a continuidade do trabalho. A auto-avaliação pode alterar o juízo de valor sobre ações executadas ou sobre padrões estabelecidos.

Nesta questão das fases previstas na auto-regulação, Veiga Simão (2006) se refere ao ciclo das fases da auto-regulação previstas por Zimmerman (1998) e explica, conforme mostra o Quadro 6, que a fase prévia prepara o terreno para as aprendizagens que abrangem os processos que nele ocorrem durante o ato de aprender (processo de realização) e encaminha para a reflexão que influencia a aprendizagem, completando assim o ciclo proposto por Zimmerman (1998). Veiga Simão (2006, p. 194) referenda que Lopes da Silva (2004a) amplia este ciclo de auto-regulação da aprendizagem para cinco fases (Quadro 9).

Fases	Processos que envolvem a execução de uma meta
<b>1ª Fase</b> Antevisão	Apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais, afetivas e sociais, e definir objetivos pessoais e educacionais.
<b>2ª Fase</b> Planejamento Estratégico	Focar a atenção na tarefa; elaborar um plano; recolher e selecionar a informação; ativar a seleção de estratégias, regras ou outros procedimentos; selecionar materiais e outros recursos.
<b>3ª Fase</b> Monitoramento/Execução	Empenhar-se na tarefa; auto-observar os comportamentos adotados; ajustar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar táticas e outros recursos adequados: utilizar auto-instruções e procedimentos de auto-registro.
<b>4ª Fase</b> Controle da vontade	Persistir/desistir da tarefa; controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar tempo e esforço; lidar com a ansiedade e medo de falhar; escolher um local de estudo; procurar ajuda.
<b>5ª Fase</b> Reflexão	Avaliar os resultados atingidos em função da meta; fixar/corrigir processos adaptados; dar significado ao <i>feedback</i> ; rever planos e estratégias; abandonar ou voltar a tentar.

Fonte: Baseado em Zimmerman (1998) e adaptado de Lopes da Silva (2004a)

Tal como o modelo apresentado por Zimmerman (1998) Quadro 6, as fases propostas por Lopes da Silva (2004a) Quadro 9, evidenciam a participação ativa dos sujeitos aprendizes, sendo a reflexão e a avaliação momento decisivo no processo evolutivo e adaptativo da aprendizagem. As cinco etapas são, no entanto, indissociáveis, uma vez que todas elas estimulam os processos da aprendizagem da auto-regulação. Cada fase cumpre um ciclo na auto-regulação e está aberta a novos desenvolvimentos, permeados de recuos e avanços que se somam às experiências anteriores, pois o estímulo do contexto provoca nova ação. “O construto da aprendizagem auto-regulada veio, então, contribuir para reforçar o protagonismo do indivíduo, tornando-o participante ativo e autônomo no processo de aprendizagem” (VEIGA SIMÃO, 2006, p 195) e sublinha que existem duas fontes essenciais neste construto: experiências autodirigidas e sociais (intervenção dos adultos, tutores, professores, irmãos e colegas de turma), as quais podem ser completadas pelo acréscimo da influência da mídia, dos livros, dos vídeos, ou seja, dos instrumentos mediadores que contribuem para auto-regulação da aprendizagem. Schunk (1990) enfatiza que algumas questões são decorrentes do contexto e explica que isso acontece quando o aprendiz recebe ajuda de mediadores por ter consciência das dificuldades inerentes à realização da tarefa ou quando ele mesmo oferece ajuda aos outros por compreender que pode também mediar a aprendizagem.

Em todos os modelos referidos, a fase de planejar e executar as tarefas tem destaque, porém é na fase da avaliação que está implícito o processo de reflexão, que permite rever e pensar sobre a experiência, o produto de trabalho ou da aprendizagem realizada. É um ‘olhar



para trás’, uma reconstrução que, usualmente, leva a uma revisão baseada no pensamento. Este processo de ter um olhar retrospectivo pressupõe questionar o quê, por quê e como a aprendizagem se efetuou, isso implica a auto-avaliação, na qual o educando-trabalhador observa o que realizou para, na próxima vez, melhorar sua *performance*, estabelecendo, assim, objetivos para o futuro. O pensamento reflexivo conduz à criatividade e ao potencial de desprendimento do espírito humano. É um pensamento que procura conexões entre o que é conhecido, o que foi compreendido e o que falta compreender. A reflexão é um processo indispensável porque promove a aprendizagem significativa. Para que haja reflexão é preciso promover entre os sujeitos a auto-reflexão, o pensar sobre o pensamento. Estas reflexões podem oportunizar ao educador condições de avaliar sua prática e de perceber o envolvimento emocional e ou intelectual do sujeito num projeto desenvolvido.

O hábito de refletir sobre as práticas realizadas ainda é pouco utilizado, parece que isto não é relevante devido ao pouco entendimento que os profissionais têm desta ação, pois ao fazerem sua auto-avaliação, tanto docentes quanto estudantes, consideram ter atingido o máximo nos resultados. Urge que o pedagogo tome consciência da importância de encorajar os sujeitos a refletirem sobre suas aprendizagens.

## **2.7 Componentes/fatores da auto-regulação**

Componente é entendido como tudo aquilo que entra na composição de alguma coisa. Neste caso, componente significa as variáveis, os fatores que precisam ser considerados no desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada: cognição/metacognição, motivação e contexto (VEIGA SIMÃO, 2002a, 2006). Este conjunto de fatores, quando sistematizados e internalizados pela pessoa, desencadeia uma outra característica que é o desenvolvimento comportamental.

Segundo Zimmerman (1989), a auto-regulação na aprendizagem refere-se ao grau de atuação, de envolvimento dos indivíduos. ‘Grau’ é entendido como etapa atingida, como conquista de envolvimento, como estágios sucessivos de uma progressão em que os indivíduos atuam e se envolvem até sistematizar suas aprendizagens. Quanto mais o trabalhador se envolve nas aprendizagens, na realização das tarefas, mais ele modifica seu comportamento, principalmente atuando em seu ambiente, em seu contexto profissional. Segundo Zimmerman (1989), os fatores, os componentes necessários para desenvolver a auto-regulação são: cognitivo/metacognitivos, motivacionais e comportamentais. Todos eles

podem influenciar significativamente a construção das aprendizagens que se dão em um determinado contexto.

Enfatiza Zimmerman (1989), reiteradamente, que os sujeitos serão considerados auto-regulados, dependendo do envolvimento que estabelecerem com a proposta de ação, ou seja, dependerá de sua mobilização e de seu envolvimento nas dimensões metacognitiva, motivacional e comportamental, tornando-se ativos no próprio processo de aprendizagem. Zeidener, Boekaerts e Pintrich (2000) dizem que, além dos componentes citados por Zimmerman (1898), outros fatores são importantes para a auto-regulação, como a afetividade. Tais autores reconhecem que a descontextualização dos modelos cognitivos, motivacionais daquilo que o sujeito pensa, sabe e sente, não ajuda e até pode inibir sua aprendizagem. Os mesmos autores enfatizam que as pessoas podem auto-regular sua aprendizagem através das dimensões emocionais (sentimentos, emoções), durante muito tempo desconsideradas pela maioria dos educadores. A sensibilidade, os sentimentos ajudam no desenvolvimento da autoconsciência que estimula a intencionalidade para auto-regular a tomada de decisão. Esta capacidade promove também o desenvolvimento de habilidades, a obtenção de reconhecimento através da liderança, a cooperação espontânea, a atuação como mediador na prevenção e resolução de conflitos.

A auto-regulação voltada para a aprendizagem implica que o sujeito tenha consciência dos objetivos a serem atingidos; conheça as exigências da ação que vai realizar; discrimine e organize seus recursos internos e externos para concretização da ação; avalie o nível de realização atingido; altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfizer (LOPES DA SILVA, 2004a). Os fatores apontados são de extrema importância para isso, porque através deles o trabalhador avança nas questões de aprendizagem de forma a se tornar auto-regulado.

Explicam-se, a seguir, detalhadamente, cada um dos fatores/componentes que influenciam e perpassam a auto-regulação da aprendizagem e, apresentam-se os referenciais teóricos pertinentes.

### **2.7.1 Componente cognitivo/metacognitivo**

Metacognição significa cognição da cognição, isto é, capacidade de conhecer o próprio pensar. O termo 'metacognição' foi introduzido por Flavell (1979) e significa a capacidade que o indivíduo tem de se conhecer e de refletir sobre si próprio, passando pelas suas capacidades cognitivas, competências e emoções.

O referido autor enfatiza a articulação de dois aspectos: a consciência e o conhecimento que alguém tem de si mesmo, de seus processos cognitivos/metacognitivos (conhecimento do conhecimento). O sujeito, ao interagir, se envolve e se modifica na realização das tarefas. Encaminha também a reflexão sobre a própria aprendizagem, pois o conhecimento metacognitivo inclui a tomada de consciência das variáveis pessoais, do planejamento e da execução da tarefa, das estratégias que influenciam e estimulam o desenvolvimento de processos que levam os aprendizes a perceberem o que sabem e o que ainda precisam aprender. Ele inclui a capacidade de controlar e desenvolver estes processos através das próprias convicções, do conhecimento que o sujeito tem de si e dos outros.

Metacognição é também o conhecimento que se tem uns dos outros. Muitas vezes, ela é entendida como convicções e certezas absolutas, que, no entanto, não são de fato verdadeiras, por exemplo, quando se diz que alguém, ‘por ser muito nervoso, não consegue trabalhar ou ter sucesso escolar’. Competências metacognitivas, tais como resolução de problemas, auto-reflexão, auto-avaliação, autocorreção e planejamento são componentes essenciais para o processo de aprendizagem dos indivíduos, enquanto estes tomam as suas próprias decisões.

Segundo Paris e Winograd (1990), a definição de metacognição assume significados de auto-apreciação cognitiva (exprime reflexões pessoais sobre as exigências postas pela tarefa a realizar) e autocontrole cognitivo (serve para descrever as reflexões pessoais sobre o planejamento que acompanha a execução da ação).

Os estudantes desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo, quando refletem sobre as exigências das tarefas, sobre as competências estratégias pessoais que devem ser aplicadas na resolução dos problemas, quando testam os seus conhecimentos e revêem os trabalhos realizados (LOPES DA SILVA, 2004a, p. 24).

Estas ações podem contribuir para a melhoria do conhecimento metacognitivo, pois, à medida que o aprendiz adquire conhecimentos sobre si mesmo e sobre os outros, constrói representações mentais sobre suas capacidades e as dos outros; reflete sobre os fatores que influenciam o exercício da cognição; aprende a lidar com suas dificuldades e com situações de conflito; utiliza estratégias que o auxiliarão a traçar objetivos; antecipa a previsão de resultados a serem atingidos.

Três são os aspectos destacados como relevantes na motivação: planejar ações; executar estas ações e avaliar os recursos em função dos objetivos pretendidos. Portanto, o planejamento exige ser capaz de escolher uma determinada estratégia de ação, como por exemplo: fazer apontamentos, organizar determinados gráficos ou fazer esquemas. Para a

realização do planejamento a cognição é ativada. A metacognição monitora a capacidade de o indivíduo dar atenção a si próprio e aos padrões e metas que ele elaborou. Neste caso, a estratégia pode ser de controle da atenção, ou seja, ser capaz de não se distrair, de continuar fazendo aquilo que estabeleceu para aprender.

Na prática, significa ser capaz de levar o aprendiz a identificar a tarefa e o seu objetivo, a planejar os passos necessários para a sua realização, gerenciando seu tempo, selecionando alternativas e estratégias mais adequadas. Cabe ao educador em parceria com o educando, avaliar os progressos, obstáculos, dificuldades, bem como os resultados atingidos.

Flavell (1987) distingue conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. O conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento das convicções que indivíduo tem sobre si mesmo, sobre as pessoas como agentes cognitivos e ainda sobre os fatores que podem influenciar os resultados cognitivos. Este conhecimento incide sobre as variáveis: pessoais (convicções e conhecimentos que o sujeito possui – afetivos, emocionais ou perceptivos); da tarefa (inclui os conhecimentos relativos à informação que foi disponibilizada para a realização da tarefa, mais as implicações concernentes à resolução desta tarefa); da estratégia (conjunto de conhecimentos sobre os meios, os processos ou as ações que o indivíduo recorre para atingir seus objetivos).

Experiências metacognitivas são as experiências afetivas ou cognitivas que permitem a iniciativa e o desenvolvimento cognitivo. Grangeat (1999) refere que estas experiências permitem ao sujeito adquirir estratégias cognitivas de forma a exercer uma vigilância para, continuamente, se orientar em direção ao fim pretendido. É o processo que permite ao indivíduo regular a sua atividade quando resolve um problema.

Conhecimento e experiências metacognitivas desenvolvem-se paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, o que permite o aparecimento de novas operações cognitivas. Estas possibilitam a aquisição de novos conhecimentos metacognitivos e proporcionam condições para novas experiências metacognitivas. A metacognição pode ser agrupada segundo duas abordagens: estudos acerca do conhecimento sobre a cognição e estudos sobre a regulação do progresso cognitivo.

O desenvolvimento metacognitivo, segundo Salema (1997), tem papel determinante, pois, à medida que o educando-trabalhador se torna mais consciente dos seus processos cognitivos, pode selecionar melhor estratégias que lhe permitam auto-regular com mais facilidade o processo de aprendizagem.

Os programas de intervenção metacognitiva aumentam a consciência dos educandos sobre competências, problemas, dificuldades, estratégias e atitudes necessárias para a

realização das tarefas e propostas no trabalho; estimula a análise prévia sobre a natureza das tarefas que serão realizadas pelo sujeito; desenvolve, através da auto-avaliação, processos de autocontrole, que ajudam os aprendizes a regular melhor seus processos de planejamento, nos quais está implícito o desenvolvimento da capacidade para planejar, rever e corrigir ações que podem melhorar a realização de tarefas profissionais. A intervenção pedagógica facilita a ocorrência da aprendizagem auto-regulada, por esta intervenção pode-se estimular o autoquestionamento, que ajuda a ativar os conhecimentos prévios e a prever estratégias cognitivas adequadas, antecipando dificuldades, antevendo como resolver determinadas questões.

Lopes da Silva (2004a) destaca que um vasto número de estudos tem sido realizado, explorando as diferentes concepções metacognitivas, os quais podem assim ser agrupados:

a) estudos que incluem o monitoramento da cognição: estudos dos efeitos que o conhecimento desencadeia sobre a própria pessoa na utilização de estratégias, na realização de tarefas. Registros verbais que acompanham a realização de uma determinada tarefa, como a memorização, a compreensão, a redação de um texto;

b) estudos que procuram avaliar os efeitos da utilização, espontânea ou provocada, dos processos de regulação cognitiva nos resultados alcançados: como a pessoa aprende a usar estratégias e como as transfere para situações em que o seu emprego é considerado adequado;

c) estudos que pesquisam a relação entre variáveis metacognitivas com outras variáveis pessoais, como as cognitivas (crenças, estratégias), as motivacionais (auto-eficácia, motivos para aprendizagem), as comportamentais (resistências às mudanças) e as contextuais (materiais, tempo, ambiente sócio-cultural).

O conhecimento, que leva ao desempenho de tarefas, encerra mecanismos metacognitivos (FLAVELL, 1979), o que permite ao educando-trabalhador exercer um controle efetivo sobre os seus processos de pensamento e linguagem. O conhecimento e a capacidade de controle das próprias cognições permitem decisões refletidas através da mobilização dos recursos prévios disponíveis ou dos conhecimentos prévios sobre as operações indispensáveis à tarefa. O conceito de metacognição aproxima-se do conceito de auto-regulação metacognitiva, uma vez que é o sujeito que controla sua atividade cognitiva, no entanto a auto-regulação abrange outras possibilidades: a do sujeito regular a sua motivação e o seu comportamento. Alguns autores incluem outra questão, a volitiva.

### **2.7.2 Variável motivacional**

Define-se o termo ‘motivacional’ como a existência de uma pré-condição para haver aprendizagem. As pessoas agem impulsionadas por objetivos imediatos ligados a determinados motivos, que são as forças ou as energias que impulsionam o comportamento na obtenção de metas, de planos. A motivação é entendida pela teoria da motivação como estar muito ou pouco motivado. Os motivos “dinamizam a personalidade, enquanto a motivação é o processo através do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos” (LA ROSA, 2001, p. 170).

Para que os sujeitos tenham um papel ativo na construção mental e tornem a aprendizagem significativa, eles precisam estar motivados para colocar em ação estratégias adequadas, sejam elas metacognitivas, cognitivas ou motivacionais. A variável motivacional é considerada, por vários investigadores (ZIMMERMAN, 1989; BRONSON, 2000), como relevante para ser integrada no componente cognitivo. A análise motivacional da auto-regulação tem como conceito central a intenção (DECI & RYAN, 1996). Estar motivado significa estar com a intenção de alcançar algum resultado, o qual pode ser diferente para cada pessoa, assim como as razões pelas quais o procura. Um indivíduo motivado a realizar algo vai empenhar-se mais na tarefa e, ao fazê-lo, vai dar mais atenção à escolha das estratégias adequadas para melhor obter sucesso.

A ação do sujeito se mobiliza pela influência dos determinantes sociais, cognitivos, afetivos e motivacionais. Pelas convicções, interesses e escolhas de diferentes estratégias o sujeito reflete sua motivação na execução das tarefas. A motivação comporta a explicação do porquê as pessoas agem de uma determinada maneira, do esforço que investem, do como e do porque se dedicam à determinada tarefa. A motivação produz energia para que o sujeito defina objetivos que promovam sua aprendizagem. Através de estratégias, esforço, vontade, o sujeito se motiva para a ação. O papel da motivação na aprendizagem auto-regulada é estimular e provocar o indivíduo para a construção de convicções em relação ao seu desenvolvimento, às suas competências e atribuições. Em pesquisa realizada por Frison & Schwartaz (2002) sobre a compreensão do termo motivação, entendeu-se que no ideário de alunos e professores de diferentes níveis da escolaridade, de diferentes instituições de ensino superior, em Porto Alegre, motivação é definida como incentivo, interesse, vontade, desejo e que este fenômeno é explicado como algo que não pode ser desenvolvido. A conclusão da mesma pesquisa, no entanto, encaminha que a motivação é fator desencadeador da aprendizagem e que ela perpassa todo o processo educativo e que para atingi-la implica “propor tarefas que sejam problemas priorizando a busca e utilização de estratégias que permitam superar as dificuldades, aprender com os erros e construir representações

conceituais e procedimentais que facilitem a percepção do progresso e contribuam para manter a motivação elevada” (p.128).

Outras teorias, como a *teoria da autodeterminação* (tendência inata e natural para aprender) e a teoria do *desamparo aprendido* (falta de confiança ou perda de esperança de que mesmo com muito esforço o sujeito não consegue alcançar os resultados desejados), explicam ser a motivação um fator determinante na aprendizagem.

### **2.7.2.1 Teoria da autodeterminação**

Na revisão da literatura sobre motivação, constatou-se que, a partir dos anos 80, teve início uma fase intensa de pesquisas sobre motivação com muita ênfase na abordagem cognitiva, mais especificamente na teoria da autodeterminação, em cujos pressupostos centrais encontra-se a assertiva que as pessoas respondem não aos acontecimentos externos, mas à interpretação desses acontecimentos, às suas vivências e experiências pessoais.

Conforme tal abordagem, o comportamento é determinado pelo pensamento e não pelas recompensas ou punições. Esta teoria estuda um conjunto de variáveis e processos cognitivos que atuam entre a situação e o comportamento com os quais as pessoas se envolvem e que parecem ser essenciais à percepção que dá suporte à autonomia e à competência. Esta abordagem da teoria da motivação salienta existirem recursos internos que estimulam o desenvolvimento da personalidade. A autodeterminação pressupõe que as pessoas sejam ativas e, por isso, orientadas para o desenvolvimento de sua aprendizagem. A mesma teoria ressalta que o ser humano tem uma tendência inata e natural para aprender e assimilar novas informações, para interiorizar práticas e valores do seu meio.

De acordo com a teoria da autodeterminação, as pessoas trazem inato à capacidade de satisfazer suas necessidades psicológicas básicas, as quais são a base do desenvolvimento dos processos de motivação pessoal. Esta teoria estuda um conjunto de variáveis e processos cognitivos que atuam entre a situação e o comportamento em que a pessoa se envolve. Nesta teoria, a tendência para a organização vitaliza o desenvolvimento em duas direções, que representam os mais básicos e importantes esforços intrínsecos da personalidade e do *self*. A primeira diz respeito às capacidades e interesses do indivíduo e à sua integração ou assimilação recíproca numa estrutura que é coerente e auto-regulada. A segunda tendência para a organização é representada pelo esforço para a coesão e a integração do indivíduo com respeito à sua matriz social, ela ultrapassa a questão individual para o sentido de pertença na

forma de uma vida social organizada que está arraigada à natureza humana, a qual corresponde à necessidade de envolvimento interpessoal.

Na teoria da autodeterminação, há três conceitos centrais: *self*; estilos regulatórios; necessidades básicas. O *self* refere-se ao sentido de iniciativa que começa com os elementos inatos e se desenvolve através do processo de interiorização e integração. O *self* não é um conjunto de mecanismos cognitivos, mas um conjunto de processos motivacionais com diversidade de funções assimiladoras e reguladoras. O *self* não é simplesmente resultado das avaliações sociais e das pressões, mas é o processo através do qual uma pessoa se relaciona, estabelece contato com o meio social (RYAN & DECI, 2000).

Segundo Ryan & Deci (op. cit.), na teoria da autodeterminação, os seres humanos são movidos por algumas necessidades psicológicas básicas, cuja satisfação é necessária para um relacionamento efetivo e saudável com o seu ambiente. Eles salientam que existem três necessidades psicológicas básicas e inatas que determinam a motivação intrínseca em um funcionamento saudável: necessidade de competência; necessidade de envolvimento pessoal; necessidade de autonomia. Estas necessidades, quando satisfeitas, aumentam a motivação pessoal e a saúde mental e, quando contrariadas, levam à diminuição da motivação e do bem-estar. Esta teoria considera o impacto das necessidades e os processos psicológicos em domínios, tais como os cuidados com o trabalho, com a educação e a formação, o desporto, a espiritualidade.

A autodeterminação defende que os sujeitos possuem componentes internos que, acionados, explicam o envolvimento intrínseco das pessoas nas atividades como forma de satisfazer as necessidades psicológicas. Há de se considerar, entretanto, que, quando se fala de uma tarefa que todos gostam de fazer, se pode estar apontando para a tendência interna de satisfazer as necessidades básicas. Por exemplo: a necessidade de competência diz respeito ao sentido de realização que decorre do exercício das capacidades das pessoas e que as levam a procurar desafios que sejam ótimos para as suas capacidades e a, persistentemente, desenvolverem estas capacidades para obter um sentido/significado e confiança através da atividade que está sendo resolvida.

Para Deci e Ryan (1985, 2000), estar motivado significa estar com a intenção de alcançar algum objetivo, o que pode ser totalmente diferente para cada pessoa, assim como as razões que as levam a procurá-los. Para compreender o significado da auto-regulação, é necessário distinguir quais os objetivos que são escolhidos pelo próprio sujeito e quais os que são impostos pelos outros. Um objetivo que tem por base a auto-regulação é aquele estruturalmente consistente e valorizado pelo sentido de quem se é – pelo verdadeiro sentido



do *self*. Quando, ao contrário, se referir à ação ‘não’ regulada, pode-se dizer que a pessoa está no estado de falta de motivação, no qual há falta de intencionalidade e, assim, falta de comportamento orientado para um objetivo. Quando o comportamento é autodeterminado, o processo regulatório é a escolha, mas quando é controlado, o processo regulatório é imposição que pode levar à desobediência ou ao desinteresse.

A teoria da autodeterminação descreve a ocorrência de distintos processos através dos quais os comportamentos são determinados ou regulados, alguns deles são caracterizados como autônomos e outros como controlados ou não motivados. A auto-regulação *versus* controle caracteriza-se por diferentes bases que subjacentes à questão da evolução da autonomia. Para Deci e Ryan (1985, 2000), a questão da regulação autônoma requer maior envolvimento das pessoas e dos processos reflexivos de ordem superior.

A motivação para a aprendizagem é cada vez mais considerada como resultado da educação, levando-se em conta que a aprendizagem se dá ao longo da vida e que na sociedade atual a informação tornou-se extremamente dinâmica. A atitude do indivíduo perante à aprendizagem é importante não só no período escolar, mas por toda a vida. A teoria da auto-regulação pressupõe que os seres humanos são organismos ativos e estão orientados para o crescimento, inclinados para a integração dos seus elementos psíquicos (*self*) e para sua integração com as estruturas sociais. Segundo Deci & Ryan (2000), o *self* não é um conjunto de mecanismos cognitivos, mas é um conjunto de processos motivacionais com diversidade de funções assimiladoras e reguladoras.

A análise motivacional da auto-regulação tem como conceito central a intenção (DECI e RYAN, 1996), neste caso, estar motivado significa alcançar algum resultado o qual vai depender dos objetivos de cada pessoa. No entendimento da auto-regulação, se tem que distinguir os verdadeiros objetivos daqueles que são impostos por pressões exteriores ao *self*. A regulação introjetada representa o principal exemplo de comportamento motivado por processos internos à pessoa, mas externos ao *self* (DECI & RYAN, 2000).

Os autores citados destacam que, entre os trabalhos realizados sobre a teoria da autodeterminação, muitos começam pela motivação intrínseca, referindo-se a ela como fator ou condição que a facilita ou que prejudica a aprendizagem. Analisam também a auto-regulação no que diz respeito à forma como as pessoas, partindo de valores sociais extrínsecos, progressivamente, os transformam em valores pessoais e automotivacionais. O desenvolvimento da capacidade de auto-regulação é denominado, como processo de interiorização e refere-se ao processo através do qual as regulações externas são interiorizadas e integradas ao *self*.

Os modelos de motivação, propostos por Vallerand e Ratelle (2002), permitem estudar as formas intrínseca e extrínseca de motivação nas pessoas, bem como a falta de motivação.

A motivação extrínseca tem sido definida como heterônoma e do controle externo, e a motivação intrínseca como de autonomia e autocontrole pessoal. Na teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (2000) consideram não ser adequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não pode ser autodeterminado. Eles defendem que é possível estar extrinsecamente motivado de forma autônoma. Diversos estudos com base nesta teoria indicam que a manutenção da motivação intrínseca traz implícita a interiorização da motivação extrínseca e pressupõe contextos que apóiam a autonomia. Desta forma, as práticas educativas, que ocorrem em espaços formativos excessivamente controlados, podem bloquear o processo de interiorização de valores e o processo de auto-regulação (DECI & RYAN, 2000).

A motivação intrínseca impele a pessoa a fazer algo pelo prazer ou pelo desafio que a atividade suscita em si mesma, sem ser forçada por agentes externos que exerçam pressão ou ofereçam recompensas em troca. A motivação intrínseca, para Ryan e Deci (2000), significa a tendência que as pessoas têm de explorar, aprender e procurar novidades e desafios para ampliarem e exercitarem suas potencialidades. Esta motivação se traduz como a inclinação natural para a assimilação, o interesse ou exploração do indivíduo em relação à alguma coisa, o que parece ser essencial ao desenvolvimento cognitivo e social e pode constituir-se na principal fonte de entusiasmo do sujeito. Ryan e Deci (2000) demonstram os efeitos negativos das recompensas ou ameaças, na motivação intrínseca. A tomada de consciência dos sentimentos e o papel de autogoverno podem aumentar a motivação intrínseca porque desenvolvem nas pessoas o sentimento de autonomia pessoal. As pessoas, quando submetidas a uma educação repressora e controladora, não só diminuem a sua capacidade de iniciativa, como também aprendem de forma menos eficaz, especialmente quando as aprendizagens são complexas e exigem maior reflexão.

Apesar de os seres humanos terem tendências motivacionais intrínsecas, há evidências de que a manutenção e o crescimento desta tendência, inerente à espécie humana, requerem condições que a sustentem, pois ela pode ser destruída se as condições não forem favoráveis. A teoria da motivação intrínseca não diz respeito àquilo que causa a motivação intrínseca, mas analisa as condições que a mantém e as condições que a enfraquecem e que diminuem esta propensão inata.

O contexto, seja ele escolar, familiar ou de trabalho, pode facilitar e promover a motivação intrínseca, quando oferece apoio no desenvolvimento da autonomia (GROLNICK, DECI & RYAN, 1991). A motivação intrínseca ocorre apenas se as atividades representam perspectivas interessantes para o educando-trabalhador, ou seja, se elas despertam novidade, desafio e valor especial.

Na teoria da autodeterminação, a manutenção da motivação intrínseca e a interiorização da motivação extrínseca pressupõem contextos que apoiem a autonomia. Deci e Ryan (2000) afirmam que as práticas educativas, excessivamente controladas, bloqueiam o processo de interiorização de valores, de ações e de processos de regulação da aprendizagem. Apoiar a autonomia significa apoiar a capacidade de iniciativa e de autodeterminação do sujeito.

A capacidade de auto-regulação é denominada, nesta teoria, processo de interiorização e refere-se ao processo através do qual as regulações externas são interiorizadas e integradas ao *self*. Mesmo assim, incluem os fatores contextuais que, potencialmente, podem inibir ou estimular as experiências de competências, de autonomia e aparecem na motivação. Os seres humanos são movidos por alguma necessidade psicológica básica, cuja satisfação é necessária para o relacionamento efetivo e saudável com o seu ambiente. Deci & Ryan (2000) reconhecem que, apesar do apoio à autonomia e à competência serem mais salientes na viabilidade da motivação intrínseca, o envolvimento interpessoal também contribui para a motivação intrínseca. O ser humano tem necessidade de envolvimento interpessoal e, conseqüentemente, a motivação intrínseca se desenvolve melhor em contextos caracterizados pelo sentido de segurança e pelo envolvimento interpessoal.

Os acontecimentos que aumentam a percepção de competência promovem a motivação intrínseca. Os acontecimentos que reduzem a percepção de competências podem diminuir a motivação intrínseca. Há, portanto, aumento da motivação intrínseca nas situações em que o meio possibilita um *feedback* positivo e contingente aos resultados acerca do seu desempenho. O *feedback* negativo ou fracassos contínuos que apontem para a incompetência em determinada situação prejudicam a motivação intrínseca, segundo afirmam Deci & Ryan (2000).

A ausência de motivação é considerada como o estilo mais pobre de integração e de autonomia, porque representa comportamentos que não são intencionais e não estão sob o controle do sujeito. Isso equivale à não-regulação e se refere ao estado no qual existe falta de intencionalidade e, portanto, falta de comportamento orientado para o objetivo.

### 2.7.2.2 Teoria do *desamparo aprendido*

De acordo com as teorias tradicionais, os *deficits* motivacionais e cognitivos são atribuídos à falta de confiança, como crenças pessimistas em relação às próprias habilidades (SELIGMAN, 1975; SELIGMAN, NOLEN-HOEKSEMA, THORNTON & THORNTON, 1990). Em contraste a isso, de acordo com a exposição funcional, crenças pessimistas e *deficits* motivacionais são conseqüências, mais do que causas do *deficit* de desempenho que ocorre quando as pessoas se confrontam com um fracasso pessoal incontrolável ou quando o local onde se encontram é um espaço de valência muito negativa. Evidências experimentais mostram que o pessimismo generalizado controla a confiança. Isso acontece, na maioria das vezes, depois e não antes de as pessoas desenvolverem os sintomas do desamparo (*helplessness*) e da depressão (KUHL, 1981; LEWINSONHN, STEINMETZ, LARSON e FRANKLIN, 1981). Esta teoria apresenta-se como parte constitutiva da motivação ou da falta dela.

A teoria do *learned helplessness* (desamparo aprendido) propõe um modelo para explicar a falta de envolvimento do trabalhador – estado caracterizado pela falta de alguma coisa. As pessoas atingidas pelo desamparo ou pela depressão costumam pensar que tudo que fazem é inútil. Neste caso, o desamparo significa uma pessoa desanimada, que não recebe ajuda nem incentivo de outros ou de si própria. Ela se caracteriza pela incapacidade de se ajudar. Em inglês, *helplessness* significa desamparo e *learned*, aprendido ou adquirido.

O desamparo aprendido (*learned helplessness*) demonstra que as pessoas ficam expostas a um incontrolável fracasso, elas perdem sua motivação e apresentam um desempenho ruim, como fazem os pacientes depressivos em resposta a condições de vida adversas (PETERSON et al., 1993). O estado de depressão ou perda de esperança acompanha as dificuldades de realizar qualquer tipo de trabalho e o fracasso é inevitável. De acordo com essas descobertas, o *desamparo aprendido* (*learned helplessness*) e a depressão não podem ser remediados se as pessoas não acreditarem em suas habilidades como uma tentativa de terapia pessoal cognitiva (BANDURA, 1977).

O *desamparo aprendido* foi estudado pela investigação de condicionamentos em animais de laboratório: cachorros foram submetidos a descargas elétricas e não tinham como escapar, depois eles receberam as descargas elétrica e tinham espaço para se retirarem, no entanto não o fizeram, demonstrando que, pela exposição inicial a um elemento aversivo e incontrolável, haviam se tornado indefesos. (SELIGMAN, 1975). Os pesquisadores

concluíram que não era a qualidade aversiva de descarga elétrica que provocava o *desamparo*, mas a sensação da impossibilidade de controlá-lo.

Os mecanismos, as estratégias, que priorizam as habilidades auto-reguladoras, afetam, pelo fenômeno do desamparo aprendido (KUHL, 1994), muitas pessoas, mesmo as que estudam ou que estão trabalhando. Alguns sintomas do desamparo (*helplessness*) e de outros *deficits* auto-reguladores prejudicam a regulação humor (controle emocional, que pode ser bom ou mau humor); pelos pensamentos indesejáveis (controle de atenção) e pela falta de habilidade em restaurar a motivação do indivíduo (controle motivacional), especialmente sob frustração ou sob condições de doença (orientação de estado), além do acesso prejudicado a auto-representações holísticas (implícitas).

Muitos indivíduos com *desamparo aprendido* podem sofrer de falta de energia, de falta de controle ou de desesperança em sua capacidade de atender às demandas exigidas pelo estudo ou pelo trabalho. Sofrem da falta de eficácia da própria ação para mudar o rumo dos acontecimentos ou para alcançar os objetivos desejados, sentimentos que podem manifestar-se entre os educandos-trabalhadores e profissionais educadores/pedagogos. Muitas afirmações que denotam que o sujeito sente-se incapaz podem ser reflexo de incapacidades adquiridas e confirmadas no decorrer de experiências negativas e que não correspondem à sua real capacidade.

Muitas vezes, a pessoa é induzida a não se considerar capaz, por frases que lhe são ditas como ‘isso não é feito assim’, ‘isso não deve ser feito’. Estas negativas encaminham para um determinismo e um tipo de renúncia que podem levar à falta de convicções nas próprias capacidades e à afirmação de que o sujeito não é capaz de auto-regular suas aprendizagens. Inúmeros profissionais carregam consigo marcas sobre a não capacidade de aprender, a não capacidade de auto-regular suas estratégias de ação. Com frequência, nos deparamos com educandos-trabalhadores descrentes de suas reais capacidades que utilizam subterfúgios para realizar tarefas apenas de forma superficial. No local de trabalho, estes aprendizes ficam muito atrapalhados para realizarem suas funções e costumam centrar suas ações em atividades aparentemente sem importância. Conseqüentemente, o sentimento de desesperança, de desamparo, se produz, e, de forma repetitiva, o fracasso é atribuído a causas internas que parecem estáveis. Uma destas causas pode ser a incapacidade para auto-regular sua própria aprendizagem, geradora de sentimentos de incompetência.

### **2.7.3 Variável volitiva**

Sob a perspectiva volitiva ou da vontade: querer é poder. A motivação para a auto-regulação é determinada pela vontade. A motivação é necessária para que o sujeito inicie sua tarefa, mas seu controle se dá através da motivação que só pode ser conseguida pelo emprego de estratégias volitivas.

As estratégias do controle volitivo (o controle da atenção, o controle emocional, o controle do ambiente de aprendizagem) são acionadas sempre que os indivíduos mobilizam os seus recursos pessoais, ou os do meio, para atingirem os objetivos pretendidos. Kuhl (1994) citado por Zimmerman (1989) identificou seis estratégias de controle da vontade que integram os metacomponentes da aprendizagem auto-regulada: controle da atenção, da codificação, do processamento, da informação estratégica, da persistência, emocional e do meio. Estas estratégias não afetam diretamente a aprendizagem, mas as intenções do educando-trabalhador.

A vontade desenvolve-se gradativamente, pois ela depende do crescimento, do conhecimento e do funcionamento cognitivo/motivacional e afetivo, sendo intensamente influenciada pelas práticas de socialização. A motivação inclui as expectativas dos resultados e a percepção de auto-eficácia, originando o impulso ou intenção de aprender. A vontade controla as intenções e os impulsos. Os processos motivacionais são promotores da formação de decisões, os processos volitivos são mediadores, protetores e controladores do desempenho das decisões.

Alguns dos modelos esquemáticos de aprendizagem auto-regulada incluem as relações entre as tarefas dos ambientes e operações, estratégias e sistemas volitivos, afetivos, cognitivos, metacognitivos e comportamentais dos sujeitos, desde que estejam em recursividade permanente. Alguns deles têm sido utilizados para orientar o desenvolvimento de programas de pesquisa extensiva e delinear os ambientes, os sistemas e os materiais educativos de aprendizagem (MARTIN, 2004).

#### **2.7.4 Variável contextual**

Veiga Simão (2006) destaca com relevância que o componente contextual depende muito de onde e com quem os sujeitos auto-regulam sua aprendizagem. O contexto, tanto físico quanto social, influencia na aprendizagem. Quando o contexto social apresenta um clima de apoio à auto-regulação da aprendizagem, ela se dá de forma mais espontânea. O ambiente social pode ser considerado um mediador dos processos de apoio à autonomia. A

existência de uma motivação, no decorrer da vida de uma pessoa, pode protegê-la de sofrer efeitos negativos de contextos sociais negligentes, e ser apoio à autonomia. O contexto social fornece condições para influenciar o *self* do sujeito, que podem ser positivas ou negativas. Essa influência desencadeia uma ação, que está sujeita à reflexividade. O resultado desta análise reflexiva influencia novamente o *self* do sujeito para que efetive uma outra ação. Este movimento recursivo caracteriza a ação do contexto na auto-regulação.

Na atualidade, a maioria das situações de trabalho envolve o relacionamento entre as pessoas, pela necessidade de o trabalho ser realizado em equipes, numa proposta e numa visão compartilhada. As pessoas, ao lidarem com os outros, auto-regulam suas aprendizagens e desenvolvem estratégias que favorecem a aprendizagem. A auto-regulação da aprendizagem apresenta a capacidade de auto-regular habilidades, tais como motivar a si mesmo para persistir mediante frustrações; controlar impulsos; canalizar emoções para enfrentar situações emergentes; praticar algo gratificante para si mesmo; motivar pessoas, ajudando a liberarem seus melhores talentos e se engajarem nos objetivos propostos.

O sujeito não está isolado no mundo, pelo contrário, está em constante troca e construção de parceria. A esta ação localizada, temporal, dinâmica, planejada e complexa, Veiga Simão (2006) denomina ‘componente contextual’, sem o qual as estratégias de ação são apenas tarefas de trabalho e não estratégias de auto-regulação da aprendizagem.

### **2.7.5 Variável comportamental**

Na concepção da aprendizagem auto-regulada, a dimensão comportamental adquire novo significado: em função das contingências do meio, o indivíduo inibe ou exhibe determinados comportamentos de acordo com as condições que se apresentam – inibidoras (punitivas) ou desafiadoras. Isso fortalece a idéia que os indivíduos podem aprender independente das condições físicas ou mentais, se a aprendizagem for proporcionada de forma que eles consigam organizar o seu conhecimento, isto é, desde que eles possam organizar pautas e estratégias, a fim de sistematizarem seu conhecimento. Esta perspectiva mais analítica da aprendizagem em relação às contingências do meio pode fazer com que a pessoa se transforme em um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. De alguma forma, esta teoria foi defendida por Piaget (1976), que enfatiza que o indivíduo é capaz de aprender a partir dos esquemas estruturais que já possui.

O termo ‘comportamental’ se refere à ação do sujeito para reunir recursos pessoais, materiais e sociais que mobilizem a execução dos objetivos propostos, a construção de

estratégias e de métodos que lhe permitam chegar à aprendizagem. Não interessa apenas saber o que fazer e como fazer, é preciso executar as tarefas, fixar os procedimentos adequados e corrigir os métodos que não possibilitem os resultados esperados (LOPES DA SILVA, 2004a). Refere-se também às estratégias que se relacionam com o esforço despendido para realizar as tarefas, como a resistência ou a procura de ajuda. O comportamento demonstrado, dedicação, persistência, reflexão são indicadores do esforço empreendido e, conseqüentemente, dos êxitos conquistados na realização das tarefas. O termo autonomia refere-se à regulação do próprio comportamento e à experiência de iniciar e dirigir a ação.

Deci e Ryan ( 2000) apontam que os fatores contextuais, potencialmente, inibem ou estimulam as experiências de competência e de autonomia que interferem no desejo ou na motivação da pessoa para fazer alguma coisa. Segundo estes autores, quando o comportamento é autodeterminado, o processo regulatório é a escolha, mas, quando é controlado, o processo regulatório é a condescendência ou, em alguns casos, a desobediência.

QUADRO 10: SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DAS VARIÁVEIS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM AUTO-REGULADA.

<b>Cognitiva/ metacognitiva</b>	<b>Motivação/afeto</b>	<b>Comportamento</b>	<b>Contexto</b>
Estratégias cognitivas que o sujeito pode utilizar para aprender e completar as tarefas e as estratégias metacognitivas destinadas a controlar e regular a cognição.	Convicções que o sujeito tem em relação à tarefa, o interesse que a mesma desperta, a reação face esta tarefa, as estratégias que utiliza para controlar e regular seu afeto e motivação.	Estratégias que o sujeito despende com a volição, o esforço, a persistência, a procura de ajuda na realização da tarefa.	Contexto, tanto físico como social, onde a aprendizagem acontece.

Fonte: Veiga Simão (2006)

Em síntese, é preciso refletir sobre o ensino de estratégias para a auto-regulação da aprendizagem; estimular o sujeito a articular os componentes cognitivos de forma a construir seus conhecimentos; mobilizar os componentes metacognitivos: capacidade de autoconhecimento e auto-avaliação. Alguns autores, como Zeidener, Boekaerts e Pintrich (2000), Kuhl (1994), chamam a atenção para as variáveis volitivas, afetivas, depreendidas pelo sujeito, as quais são responsáveis pela escolha e grau (a capacidade) de envolvimento na realização das tarefas.

O componente comportamental articula uma ação reguladora durante a aplicação das estratégias, colocando em prática os passos facilitadores da aprendizagem que estimulam o



desenvolvimento de atitudes positivas para atingir a ação desejada. O componente motivacional abrange as convicções, os objetivos que levam o sujeito a evoluir em suas aprendizagens. Neste componente, está implícita a questão volitiva (vontade/afeto). Pode-se pensar também na perspectiva holística e ver o sujeito como um ‘ser integral, um ser espiritual’ que está habilitado a auto-regular sua aprendizagem, ao olhar para o mundo a partir de um ‘olhar-se’ com a preocupação de fundamentar esta busca na teoria e na prática. A variável contextual destacada por Veiga Simão (2006a) reflete a influência exercida pelo meio no qual o sujeito está inserido.

## **2.8 Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação**

O ensino das estratégias não pode se constituir em um programa de atividades determinadas e descontextualizadas, é preciso que seja feito atendendo às características situacionais, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de processos, enfatizando a autonomia e o planejamento do próprio sujeito na construção de metas e no desenvolvimento de suas competências e atitudes.

“Aprender não é somente adquirir um *savoir-faire*, mas também saber como fazer para adquirir saber” (MORIN, 1999, p. 68). É fundamental que a educação esteja orientada para promover aptidões e competências, e não apenas conhecimentos estanques. “Numa sociedade cada vez mais complexa, existe uma insistência crescente para que a educação deva estar dirigida para promover competências, e não só conhecimentos fechados ou técnicas programadas” (SIMÃO VEIGA, 2002a, p. 72).

O construto da auto-regulação da aprendizagem contribui para esta compreensão, auxiliada pelas estratégias de aprendizagem que estão organizadas para sistematizá-lo. Para isto, é preciso desenvolver estratégias coerentes com a proposta pedagógica, considerando a concepção de educação; enfrentar o desafio de criar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem regulada, encaminhada e avaliada pelo aprendiz; refletir sobre os aspectos que podem concorrer para uma intervenção mais adaptada sobre estratégias de aprendizagem, englobadas num processo auto-regulatório mais abrangente.

O termo estratégia de aprendizagem é entendido como “processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o educando-trabalhador escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a ação” (MONEREO et al., 1995, p. 25). Veiga Simão (2006a) destaca que as estratégias de

aprendizagem são distintas das técnicas de estudo. Estas dizem respeito a atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Elas são sempre “conscientes e intencionais, dirigidas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (op. cit., 2002, p. 73). A estratégia é considerada um guia de ações e, ao organizá-la, o educando-trabalhador aprende a fazer relações significativas entre o que sabe e o que busca saber, decidindo de que forma e como organizar os procedimentos para realizar tal atividade.

Segundo Veiga Simão (2006), a utilização das estratégias de aprendizagem “requer um sistema de auto-regulação que se fundamenta na reflexão consciente que o estudante faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo” (p. 77). O aprendiz, ao eleger uma estratégia, passa a regular sua ação e a se orientar através dela, podendo, a qualquer momento, avaliar o seu percurso.

Um dos propósitos da aprendizagem auto-regulada é conferir papel central ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua percepção de competência. Isto envolve múltiplos processos, como: definição de objetivos; planejamento estratégico; recursos e estratégias para organizar, codificar e fornecer informação; monitoramento e metacognição; metodologia; controle da ação; gestão efetiva do tempo e do ambiente físico e social; crenças de automotivação (auto-eficácia, expectativas dos resultados, interesse intrínseco, orientação dos objetivos); avaliação; auto-reflexão (ZIMMERMAN, 2000).

As estratégias de aprendizagem confirmam que os aprendizes para que possam ser independentes, criativos, com capacidade para desenvolver estratégias de soluções para problemas. Com a intervenção docente adequada na construção destas estratégias, os aprendizes podem melhorar o rendimento cognitivo e superar supostos limites, às vezes, denominados dificuldades de aprendizagem. O fracasso na realização de uma proposta de trabalho, geralmente, conduz a mais um fracasso profissional, se o sujeito não estiver preocupado em analisar e refletir sobre como e por que agiu de determinada maneira. Romper este círculo vicioso é uma necessidade prioritária e a estratégia relacionada à auto-regulação da aprendizagem se apresenta como alternativa para isto. A reflexão auto-regulada oportuniza ao sujeito o redimensionamento de sua ação.

As estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos que aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objetivo previamente traçado ou exigido pelas especificidades da tarefa (VEIGA SIMÃO, 2002b, p. 74).

As estratégias de aprendizagem metacognitivas supõem a capacidade de controlar e regular os processos mentais. Segundo Frison e Schwartz (2006), além de conhecer as demandas e as características da tarefa, as características pessoais e as estratégias que se pode utilizar, é preciso também regular e controlar o curso cognitivo para poder realizar a tarefa até o final. Escolher, selecionar e decidir quando, como, onde e por que utilizar uma estratégia e não outra, para alcançar uma meta, passa a ser desafiador e relevante para o pedagogo. Com o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, o que se pretende também é contribuir para que o aprendiz utilize, construtivamente, seus conhecimentos prévios. Aprenda a selecionar as informações, sistematizá-las, estabelecer relações, utilizando-as produtivamente na construção do pensamento.

A finalidade é integrar novas propostas de ação, investir na construção de estratégias e organizar, a partir das necessidades evidenciadas pelos sujeitos, um planejamento de estudo que corrobore a (re)organização de sua carreira. Todas estas ações e intervenções possíveis na atuação do pedagogo se desvelam viáveis à aprendizagem auto-regulada e podem ocorrer em qualquer área de ensino. O desafio da aprendizagem auto-regulada consiste em desenvolver atividades, experiências, estratégias, metodologias, instrumentos, propostas de trabalho, ao longo dos programas de formação e de qualificação, que possam contribuir para a aquisição e a manutenção da aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário definir quais as estratégias importantes a serem ensinadas, quando ensiná-las, como ensiná-las e o quê e como avaliar.

A aprendizagem como atividade estratégica supõe que os sujeitos estejam conscientes dos seus motivos, intenções, competências cognitivas e das exigências das tarefas, sejam capazes de regular os próprios recursos para o desenvolvimento de suas ações. Elaborar e avaliar atividades e experiências de aprendizagem, bem como construir metodologias, instrumentos, propostas de trabalho, exercícios, esquemas e pautas pedagógicas exigem bastante cuidado, porque ensinar apenas um conjunto de táticas e técnicas específicas que o sujeito emprega de forma automática e rotineira não leva à aprendizagem auto-regulada.

O ensino das estratégias de aprendizagem não se concretiza na forma de um programa explícito, descontextualizado, mas exige do profissional educador/pedagogo responsabilidade e envolvimento com as necessidades desveladas pelo aprendiz, quer estejam ligadas à formação de competências ou ao desenvolvimento de habilidades específicas. Quando um aprendiz ajusta continuamente suas ações em função de mudanças, em

decorrência da construção da tarefa, com a finalidade de atingir o objetivo de forma mais eficaz, ele está utilizando estratégias de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2002b).

A introdução das estratégias de aprendizagem tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento dos processos de auto-regulação, enfatizando e estimulando a promoção da autonomia e o controle do sujeito na organização de propostas que promovam a aprendizagem comportamental, metacognitiva, motivacional e volitiva.

As estratégias de aprendizagem são definidas como processos, planos de ação, gerais e específicos, que, na realização de diferentes tarefas intelectuais, servem de base para mediar a construção das aprendizagens. As estratégias, como mostram Paris et. al. (1990), são habilidades, capacidades, competências ou ações que o sujeito seleciona e utiliza para alcançar metas particulares.

Perrenoud (1999a) salienta que é preciso desenvolver a possibilidade de saber e saber fazer em situação. Estratégias de aprendizagem são processos que contribuem para a compreensão e a transposição da informação em diferentes contextos, contribuem para a escolha da ação efetiva.

A consciência das variáveis pessoais abrange os conhecimentos, as crenças de quem a pessoa é e como ela é, que habilidades reconhece em si, a percepção de auto-eficácia, expectativas de rendimento e possibilidade de controle. Conhecer as características de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem contribui para determinar o que se deve fazer para resolver a tarefa e previne determinadas estratégias equivocadas ou outros recursos que se pode mobilizar.

A percepção das variáveis que influem na tarefa específica refere-se ao conhecimento das estratégias cognitivas, metacognitivas e procedimentais que podem contribuir para o desenvolvimento das tarefas necessárias para a construção da aprendizagem sistematizada que se deseja atingir. A intervenção do educador ocorre no sentido de encaminhar o pensamento do aprendiz para lembrar as estratégias que já construiu e para, através delas, solucionar problemas semelhantes. Ao perceber que o aprendiz não sabe por onde iniciar a resolução da tarefa, o educador pode fazer perguntas desafiadoras no sentido de orientar o pensamento ou a memória para estratégias já conhecidas.

Através dos processos mentais é possível controlar e regular as estratégias de aprendizagem desde o início até o final da tarefa e, para tal, utilizam-se as habilidades metacognitivas, que contribuem para que o aprendiz construa efetivamente seus conhecimentos e aprenda a selecionar informações necessárias para sistematizar, relacionar, e estabelecer relações na construção de pensamento. (Re)aprender a aprender não é somente

sinônimo de desenvolver habilidades específicas para o estudo, mas inclui ser capaz de organizar, dirigir e controlar os processos mentais, mobilizando-os para as diferentes demandas do contexto, sendo este o papel do educador: ensinar o educando-trabalhador a reaprender a aprender.

As estratégias de aprendizagem são inseparáveis dos processos de ensinar e de aprender, o que requer do educador/pedagogo conhecimentos para organizar o ensino, os conteúdos, as técnicas, os procedimentos, as estratégias necessárias para intervir em situações concretas.

O conhecimento de si mesmo, o controle do esforço, a persistência na resolução da tarefa, no que está implicada a vontade, são características importantes para a produção de pensamentos, pois se está pavimentando um caminho (interminável) entre o não saber e o saber, e isto requer esforço, desejo e, conseqüentemente, motivação para realizá-lo.

Segundo Perrenoud (1999a), nem todas as intervenções, cuja intenção é reguladora, estimulam da mesma maneira e no mesmo grau os mecanismos de auto-regulação do sujeito. Existem inúmeras vias pelas quais se pode tentar influenciar os processos mentais de outras pessoas – estímulo, gosto, emoção, coragem – mas boa parte dessas tentativas está fadada ao fracasso, porque se fundamentam em teorias inadequadas. Apostar na auto-regulação consiste em reforçar as capacidades de o sujeito gerir seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos. A auto-regulação da aprendizagem supõe que o aprendiz tenha um motivo forte, um verdadeiro desafio, o desejo de saber e a decisão de aprender que o sensibilizem profundamente.

Se o aluno não aprende por si mesmo, se suas incompetências e suas insuficiências em leitura ou em expressão escrita não o perturbam pessoalmente, não o impedem de fazer o que quer, ele só avançará ao sabor das chamadas externas à ordem, pois para ele não há desafio, salvo talvez um proveito ambíguo: antecipar as expectativas dos adultos, pais e professores, para lhes dar prazer, ter paz, ser recompensado (PERRENOUD, 1999a, p. 97).

É importante que o educador aprenda sobre o uso metacognitivo das estratégias de aprendizagem, sobre os requisitos necessários para que o sujeito aprenda, pois não se pode mais agir como se todas as pessoas tivessem constantemente vontade de aprender de modo espontâneo.

Resultados obtidos em diversos estudos (FLAVELL, 1979; VEIGA SIMÃO, 2004a, 2005a, 2006) mostram que os sujeitos que foram ensinados a utilizar estratégias obtêm melhores resultados escolares, acreditam que o seu sucesso escolar depende do seu esforço pessoal. A metacognição é um componente crucial para o exercício da aprendizagem auto-regulada.

Muitos autores dizem que os sujeitos são motivados intrinsecamente para aprender a aprender, quando perseguem objetivos de aprendizagem, quando não têm medo de falhar, de inovar e quando o espaço no qual estão inseridos lhes oportuniza autonomia e competência, fatores essenciais para auto-regulação da aprendizagem. No entanto, quando, nestes lugares, existe muita pressão, cobrança e repreensões, as estratégias motivacionais podem ser de extrema cobrança, e provocar sentimentos de incompetência, de aversão às tarefas. Elas podem transformar o aprendiz em alguém extremamente preocupado e estressado, conduzindo-o ao fracasso.

Estudos, como o de Garcia e Pintrich (1994), identificam estratégias utilizadas pelos sujeitos para protegerem sua imagem, como se autovalorizarem frente a obstáculos para evitar o pessimismo defensivo, quando prevêm que os resultados não são favoráveis. A adoção de estratégias defensivas (esquecimento das tarefas, incapacidades pessoais, ficar muito nervoso) pode levar a pessoa à defesa constante e à internalização de condutas que não lhe são familiares.

Estas posturas dificultam a construção de estratégias motivacionais adequadas à auto-regulação bem sucedida. Muitas intervenções buscam estimular e motivar os sujeitos para que tenham competências compatíveis e adequadas ao desempenho esperado. A motivação é necessária para iniciar a ação escolhida, mas o controle da motivação só pode ser conseguido através do emprego de estratégias volitivas. As variáveis volitivas são responsáveis pelo nível de envolvimento na realização das tarefas, pois estimulam a procura de condições favoráveis à realização bem-sucedida de uma ação e ajudam a controlar emoções e sentimentos que possam desanimar ou causar ansiedade e interferir negativamente no percurso da ação. “As estratégias volitivas reforçam o caráter voluntário da ação auto-regulada” (LOPES DA SILVA, 2004a, p. 27). Os componentes motivacionais e metacognitivos juntam-se aos comportamentais, porque a auto-regulação de uma ação

exige que o indivíduo teste os procedimentos disponíveis, selecione as estratégias e os métodos mais eficazes, conjugue recursos pessoais, materiais e sociais na execução do plano estabelecido, promova alterações e correções quando os resultados não forem os desejados (LOPES DA SILVA, 2004a, p. 27).

É insuficiente saber fazer e como fazer para executar as tarefas, é preciso encontrar os procedimentos adequados, corrigir os que não possibilitam os resultados esperados. Esta ação é a auto-regulação. Ela ocorre quando se consegue exercer alguma espécie de controle sobre a própria ação, sobre a busca de opções para perseguir metas em função de seus interesses e valores; quando se planejam estratégias e procedimentos adequados para uma

ação; quando se vencem dificuldades e obstáculos; quando se avalia a própria ação para mantê-la ou modificá-la.

A capacidade de agir intencionalmente, de elaborar planos, de antecipar possíveis meios e resultados que possibilitem obter as metas desejadas por si, em uma ação individual, ou em parceria com outros, numa ação coletiva, pode ser definida como estratégias de auto-regulação da aprendizagem. Elas são utilizadas para auto-regular a aprendizagem e têm implicação direta com as questões: intencionalidade do estudo, sensibilidade ao contexto.

Veiga Simão (2006) destaca que é preciso elaborar e avaliar atividades para se ensinar com este enfoque estratégico. Definir junto aos educandos-trabalhadores apenas uma coletânea de técnicas que se empreguem de forma automática e rotineira levará ao esvaziamento do conteúdo e não à aprendizagem estratégica. Quando as metas são definidas por outras pessoas, o comportamento do sujeito aprendiz passa a ser de submissão, de obediência e de autodirecionamento e, na maioria das vezes, não se transforma em saberes. A aprendizagem auto-regulada “é caracterizada por três características centrais: consciência do pensamento, utilização de estratégias e a manutenção da motivação” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 204).

## **2.9 Relação entre autonomia e auto-regulação da aprendizagem**

Autonomia refere-se à regulação do sujeito em relação a seu comportamento, à experiência de governar, iniciar e dirigir a ação. Este termo transmite a idéia que a origem da ação está no próprio sujeito, o qual, ao longo de seu desenvolvimento, processa a transformação das regulações externas em auto-regulações pessoais e internas de forma a projetar a ação anteriormente internalizada. A autonomia (ou autodeterminação) engloba a tendência de as pessoas serem agentes e sentirem-se sujeitos de suas ações, tendo voz ativa em sua ação ou na escolha de seu comportamento (SÁ, 2004).

Há uma relativa autonomia na própria organização, pois existem seres físicos organizadores de si mesmos, como as estrelas que produzem e mantêm sua existência autônoma na e pela reorganização permanente (MORIN, 1997). De semelhante forma, a vida dispõe de caracteres de autonomia, mas também de dependência do outro. Os “seres-máquinas terrestres constituem a sua autonomia na e pela sua dependência relativamente ao seu ambiente, de que, ao mesmo tempo, fazem parte” (MORIN, 1980, p. 136). O indivíduo não carrega em si apenas um caráter descontínuo, aleatório, mas incorpora caracteres

constitutivos supra/infra/meta-individuais e oscila entre um e outro, tudo ou nada, vida e morte.

A autonomia do indivíduo, segundo Morin (1980), se constitui, no plano da existência humana, em sua ação, organização. Ele define que ela se autoproduz, alimentando-se por assimilação, transformação, mas também por resistir, rejeitar os riscos e agressões. A autonomia do ser individual procede de uma autonomia genética, que se constitui a partir do patrimônio hereditário inscrito em unidades cromossômicas chamadas genes. A autonomia viva comporta dois níveis inseparáveis, mas distintos: o nível fenomênico (existência individual) e o nível generativo (genético), resultante de um processo trans-individual que gera e regenera os indivíduos. Ambos definem níveis de organização e, portanto, a autonomia viva é uma autonomia de organização.

O ser humano, ao internalizar o que precisa para viver e aprender, estimula e gera o desenvolvimento de sua autonomia como princípio regulador da vida e da aprendizagem. Mesmo assim, utilizando as palavras de Kant, ninguém jamais se torna completamente autônomo, pois ser completamente autônomo significa ser suficiente, ser uma pessoa que se fecha ao mundo e aos outros. O ser humano está aberto ao mundo, em constante busca e transformação, portanto, ao viver o mundo, auto-regula suas ações, sua vida, sua aprendizagem.

Para ser autônomo, o ser humano depende também do meio exterior, depende da cultura que alimenta de conhecimento seu espírito autônomo. Nesta relação, está implícito o princípio de autonomia e dependência (auto-organização), destacado por Morin (2000), “os seres vivos são auto-organizadores, não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, dependem de energia para manter sua autonomia” (p. 95). O conceito de autonomia tem estreita relação com o conceito de dependência, porque ambos estão interligados e são interdependentes. Neste saber-ser-aprender e conviver, está intrínseca também a vontade de mudar o mundo, sendo por ele mudado. É o princípio da recursividade, segundo o qual, a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa de forma a se estabelecerem cumplicidade e retro-auto-alimentação permanentes (MORIN, 2002).

Os seres humanos retiram energia, informação e organização de seu ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência, “por isso precisam ser concebidos como seres auto-eco-organizadores” (op. cit., 95). A autonomia é sempre relativa, pois só pode sobreviver, se articulada e conectada com o outro, com o meio, acumulando energia, matéria e informação. Para o sujeito ser autônomo, precisa, além de interagir consigo mesmo, interagir com o mundo externo.



Em um processo de auto-organização, o sujeito trabalha para construir e reconstruir sua autonomia, dissipando energia e extraíndo-a do meio ambiente. Na educação, autonomia implica a metodologia do aprender a aprender, aprender a pensar, com base nas construções do sujeito que descobre por si mesmo, que inventa, que auto-organiza, reestrutura, regula suas atividades, incorporando o novo em suas estruturas mentais. A autonomia, para Morin (2001), só é possível com base no conceito de auto-organização, que leva em conta a relação do sistema com o meio ambiente, a troca de energia que se dá entre ambos.

A noção de autonomia humana é complexa, pois, por depender das condições sociais e culturais, remete imediatamente à regulação do comportamento, da capacidade que o organismo tem de se governar, de iniciar e de dirigir a ação. Para viver, é preciso aprender a linguagem, a cultura, o conhecimento que é variado, sendo necessário fazer escolhas entre as muitas idéias existentes, refletir de maneira crítica e autônoma. Esta autonomia se nutre, portanto, da dependência da educação, da linguagem, da cultura, da sociedade e do cérebro. O ser humano depende dos genes e, de alguma maneira, é possuídos por eles. Reciprocamente, possui os genes que o possuem, ou seja, por causa dos genes, todo ser humano tem um cérebro, tem um espírito, pode escolher dentro de uma cultura os elementos que lhe interessam, desenvolvendo as próprias idéias.

Piaget (1978) refere-se à importância da autonomia. Salienta que autonomia significa ser governado por si mesmo, porém não significa ter liberdade completa. Autonomia é levar em consideração os fatores relevantes para agir da melhor forma possível. No âmbito intelectual, ela também denota autogoverno, ou seja, o contrário de heteronomia, que expressa a idéia de ser governado pelos outros de forma a acreditar em tudo o que dizem, como em propagandas, em *slogans* e nas vantagens por eles oferecidas, e até mesmo crer em conclusões ilógicas. As pessoas que são encorajadas a pensar autonomamente, que são mentalmente ativas e autoconfiantes, têm possibilidade de construir mais conhecimentos, podem discernir mais rapidamente do que os sujeitos que são desencorajados a pensar autonomamente. Por ser a autonomia é um dos princípios fundamentais na auto-regulação, é preciso implementar estratégias, no sentido de estimulá-la e desenvolvê-la. A autonomia também é denominada autodeterminação, pois contém a idéia que a origem da ação está no próprio sujeito, o qual, ao longo de seu desenvolvimento, se transforma e auto-regula.

A autonomia provoca e é provocada pela regulação (circularidade retroativa). Ela própria é produzida por uma circularidade mais intensa, chamada circularidade autoprodutiva, que consiste no fato de produtos e efeitos serem necessários ao produtor e ao causador, resultante da percepção que o aprendiz tem de si mesmo como sujeito incompletos e que se

percebe inacabado. Para que as pessoas sejam agentes, tenham voz ativa e possam se sentir construtoras de suas ações, é essencial que desenvolvam sua autonomia, sua autodeterminação. Isso implica tornarem-se aptas a exercitarem suas capacidades e, ao fazê-lo, superarem suas próprias limitações, pressupondo que o sujeito tenha consciência que é ele que origina a ação para a determinação de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A capacidade de autonomia de um ser vivo depende das relações que estabelece com o ecossistema onde está inserido, pois os seres vivos são sistemas biologicamente autônomos, só podem ser compreendidos se for incluído nele o seu meio, que representa parte dele mesmo e que, simultaneamente, constitui os fluxos que o nutrem. Esta autonomia permite que a organização sobreviva, articulando-se com o meio ambiente, produzindo, trocando e acumulando energia, matéria, informação e aprendizagem (MORAES, 2004).

Não se pode visar à autonomia absoluta dos sujeitos, pois os processos de autonomização e dependência incorporam a própria crítica. É preciso oferecer apoio suficiente para que o aprendiz enfrente as dificuldades que ainda é incapaz de superar. O sujeito precisa de um escoramento adequado para que se desenvolva progressivamente de forma a não sucumbir ou desabar na ausência de ajuda. A dialética do escoramento é acompanhada da metacognição, que são recursos de apoio, de ajudas, de pautas pedagógicas, de demarcações necessárias ao sujeito, para que possa progredir em suas aprendizagens. Essas ajudas podem vir do local de trabalho, desde que nele exista uma proposta de ação estimuladora de aprendizagem.

## **2.10 Atuação do professor/pedagogo nas estratégias de auto-regulação**

O estudo sobre a aprendizagem auto-regulada, por ser um tema complexo e ainda impreciso, demanda que os educadores façam uma reflexão aprofundada sobre as práticas de ensino e de aprendizagem de forma a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem regulada, dirigida e avaliada por ele, assumindo efetivamente um papel ativo em sua formação.

O educador que escolhe trabalhar na perspectiva da auto-regulação há de estimular o uso de estratégias de auto-regulação, iniciando pelo planejamento das ações que orientam o trabalho a ser desenvolvido, sem esquecer que a avaliação é um processo de permanente reflexão durante todo percurso.

A maior responsabilidade de ajudar os sujeitos a aprenderem recai sobre os profissionais da educação – o educador, o pedagogo. Estes, ao atuarem em escolas ou espaços

educativos não-escolares, precisam saber o que se aprende, como se aprende, quando e com que finalidade utilizar os conhecimentos a serem aplicados nas propostas educativas ou profissionais. Está implícito nesta ação que o educador pode planejar suas intervenções, pode organizar o trabalho a ser realizado e suas condições, pode também trabalhar os princípios subjacentes ao construto da auto-regulação.

No que tange à atuação dos professores, dos pedagogos no ensino de estratégias de regulação interna da aprendizagem, é mister pensar em proporcionar aos aprendizes propostas e práticas educativas que os estimulem e os encorajem na análise das tarefas de forma a atingirem seus objetivos (LOPES DA SILVA, 2004). Para tal, precisam atender, organizar e planejar passos que podem melhor articular o desenvolvimento das propostas estabelecidas. É importante que tenham condições de elaborar planos estratégicos que reforcem a atenção para a obtenção de soluções; que avaliem os resultados obtidos, adequando-os ou corrigindo-os, se ineficazes; que vivenciem situações de sucesso e de insucesso como momentos importantes para a aprendizagem.

Veiga Simão (2006) destaca que ainda é um desafio ter uma formação de professores que integre o ensino de estratégias de aprendizagem ao longo dos diversos anos de formação e que se preocupem em estimular a autonomia e o controle que o estudante pode desempenhar na aprendizagem auto-regulada. A auto-regulação expressa uma das preocupações da sociedade atual – a importância de os sujeitos agirem de forma reflexiva, consciente e deliberada. Para tal, é mister os professores ajudarem seus alunos a serem mais autônomos, estratégicos e motivados. O verdadeiro sentido da aprendizagem está implícito no conceito “aprender a aprender”, ele ultrapassa a questão da aprendizagem, pois implica como fazer para aprender. Saber como fazer para saber que equivale a aprender (VEIGA SIMÃO, 2004b).

A auto-regulação da aprendizagem não é uma capacidade mental, como a inteligência, nem uma competência específica. Ela é o processo autodirigido, através do qual os aprendizes transformam as suas capacidades mentais em competências (ZIMMERMAN, 2000).

O conceito de aprender a aprender pode referir-se tanto a aprender competências como a aprender conteúdos. Pode-se identificar “aprender a aprender” com a autonomia, pois ela representa a possibilidade que o sujeito tem de auto-regular o seu processo de estudo e de aprendizagem em função dos objetivos que pretende alcançar e das condições do contexto que determinam a conquista dos objetivos traçados (VEIGA SIMÃO, 2004b). Dizer ‘aprender a aprender’ representa mais do que aprender conteúdo, pois o que se aprende é fazer o

planejamento eficaz para realizar as aprendizagens. Pode-se também entender como “uma espécie de saber estratégico que se adquire com a experiência das muitas aprendizagens que realizamos ao longo de nossa vida e que nos permite enfrentar qualquer aprendizagem com garantias de êxito” (VEIGA SIMÃO, 2004b, p. 99). Ensinar a pensar requer um educador/pedagogo reflexivo, portanto alguém que pensa sua ação, que revê constantemente sua prática docente na e para uma nova ação (SCHÖN, 2000), que resolve problemas educativos e observa se suas estratégias de aprendizagem estão adequadas à condução dos objetivos propostos.

Para ‘ensinar e aprender’, o professor deve ter aprendido a aprender, estar disposto a investir esforços permanentemente no ato de aprender, ao mesmo tempo em que seleciona e organiza estratégias para ensinar. As estratégias utilizadas, tanto pelo educador como pelo aprendiz, são sempre intencionais, dirigidas para um objetivo relacionado com a aprendizagem. Através delas, pode-se processar, organizar o material que facilitará o ato de aprender. Estas estratégias são guias das ações. A utilização de estratégias requer um sistema de auto-regulação que se fundamente na reflexão consciente dos aprendizes ao resolverem problemas que vão aparecendo e ao tomarem decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo (VEIGA SIMÃO, 2004b).

Para que o sujeito seja autônomo no percurso da sua aprendizagem, supõe-se que ele domine um conjunto amplo de estratégias e que seja capaz de tomar decisões intencionais, conscientes e contextualizadas para dominar as aprendizagens perseguidas. Ninguém nasce com esta capacidade, ela é desenvolvida pelos procedimentos de gestão inerentes a cada um e pela interação com os outros.

Os educadores/pedagogos podem oferecer ajuda, a qual é identificada por Veiga Simão (2004b) como “andaimar” (*scaffolding*) e envolve os sujeitos na busca da resolução de problemas. Ela incide sobre os ‘comportamentos’, através de discussões encorajadoras e da verbalização; sobre as ‘motivações’, pois estimula a avançar em suas metas; sobre a ‘metacognição’, que se desvela na capacidade cognitiva de cada sujeito, monitorado por si mesmo e com a ajuda dos outros.

Entre os vários processos existentes para “andaimar”, para auto-regular a aprendizagem do sujeito, Veiga Simão (2004b) apresenta:

a) processo metacognitivo - interrogação e auto-interrogação metacognitiva, o educador/pedagogo acentua passo a passo a explicação para a realização de uma tarefa e põe em ação o que se pensa, como se faz, por que se pensa e por que se faz. Para tal, utilizam-se guias de questionamentos básicos para que o aprendiz tome decisões de acordo com cada

tarefa e em cada contexto de aprendizagem. O objetivo é auxiliar os sujeitos a constituírem, através da reflexão, os seus guias pessoais;

b) questionamento - o educador faz perguntas, estimulando o sujeito a se questionar. Isto pode ser feito através da interrogação guiada (educador faz a pergunta integrando parte das respostas anteriormente fornecidas pelo sujeito); da interrogação retórica (educador faz as perguntas para as quais não espera a resposta, o que induz à reflexão) e do diálogo (educador discute uma tema conjuntamente com os sujeitos envolvidos no assunto), analisando, discutindo, argumentando as razões subjacentes às afirmativas ou negativas;

c) cooperação - é o partilhar com os outros as ações e as estratégias propostas para que possam aprender reciprocamente. O trabalho em grupo é co-orientado pelo educador/pedagogo e encarado como um espaço de troca de idéias, que pode auxiliar os demais a construírem suas estratégias pessoais.

d) atitude investigativa e estratégica de resolução de problemas - o educador leva o sujeito a questionar, a formular hipóteses, a experimentar, a confrontar e a interpretar resultados;

e) reconhecimento da tarefa - o professor analisa e/ou valoriza os procedimentos realizados pelos aprendizes;

f) plano individual de trabalho - o sujeito registra o plano de trabalho que vai fazer ou está fazendo, de forma a poder controlar o que já fez, o que falta fazer e o que ainda precisa ser feito;

g) portfólio - o sujeito organiza todo o material disponível sobre o assunto, valorizam-se buscas, fichamentos de livros e artigos, processos de investigação, opiniões, sentimentos despertados pelo assunto. É um processo pelo qual ficam registradas as construções feitas pelo sujeito. O portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos realizados, pois, através da estratégia do educador, ele pode proporcionar uma avaliação reflexiva pela integração e articulação das diferentes etapas vividas.

Na perspectiva da aprendizagem auto-regulatória que vai em busca da aprendizagem reflexiva, o portfólio não consiste em mera compilação de trabalhos sem com o objetivo a que se destina. Ele é, antes de tudo, uma estratégia que permite aos estudantes refletirem e analisarem os seus processos de aprendizagem; tomarem consciência do seu processos e da forma como desenvolvem o auto-conhecimento; fortalecerem sua auto-estima. Ele é o registro do processo de aprendizagem dos educandos: o que eles aprenderam e como decorreu esta aprendizagem; como pensam, analisam, avaliam, sintetizam, produzem e criam e como interagem cognitiva, emocional e socialmente (VEIGA SIMÃO 2005c).

Rovina (2000) apresenta algumas características do portfólio como ferramenta de avaliação autêntica e destaca alguns pontos significativos:

- ◆ permite respeitar os diferentes tipos de aprendizagem e as diferentes maneiras de manifestar as competências pessoais;
- ◆ é uma estratégia que mostra paralelamente os processos e os produtos da aprendizagem;
- ◆ pode estimular a partilha entre os alunos;
- ◆ envolve o estudante de uma forma ativa e realista no processo de construção do conhecimento, na avaliação de seus avanços – sucessos e das suas práticas – dificuldades, e os partilha com o professor;
- ◆ permite a avaliação dos aspectos relevantes e constitui um bom mostruário do que o aluno sabe fazer, põe em jogo a capacidade de auto-reflexão.

Veiga Simão (2005) salienta que o portfólio tem sido muito utilizado, principalmente para auxiliar na avaliação do sujeito, por centrar-se na aprendizagem, não apenas no ensino. Os pressupostos e as possibilidades dessa utilização passam pela interação entre os métodos de ensino, o que possibilita maior diversidade de possibilidades no processo educativo.

Em síntese, entre os vários processos existentes para ‘andaimar’, para auto-regular a aprendizagem do sujeito, o educador, no decorrer da proposta de trabalho, ajuda o aprendiz a interiorizar os critérios de avaliação que emprega nas revisões com a finalidade de favorecer a auto-regulação da aprendizagem. A escolha de qualquer um destes instrumentos de trabalho promove a atitude de reflexão permanente no percurso da aprendizagem. Neste contexto de autoprodução, o sujeito assume um papel ativo e auto-regula seu processo de aprendizagem.

### **3 TERCEIRO MOVIMENTO**

No movimento que ora inicia focaliza a metodologia utilizada, o instrumento de pesquisa, a coleta de dados, o estudo piloto, o desenvolvimento do sistema de organização e análise de dados, a organização das categorias de análise e encaminha a reflexão sobre ações que visem à aprendizagem auto-regulada.

#### **3.1 O processo metodológico**

Esta pesquisa destina-se a aprofundar o entendimento sobre a atuação do pedagogo em espaços não-escolares pela compreensão das atribuições e competências atribuídas ao profissional da Pedagogia e pela investigação sobre como ele se desenvolve e como desenvolve estratégias que estimulem os processos favoráveis à auto-regulação da aprendizagem.

Este estudo de casos múltiplos, desenvolvido em uma abordagem qualitativa, deixa emergir em sua tessitura a interpretação e a compreensão do que o pedagogo faz e de como ele desenvolve sua atuação nos espaços não-escolares. Ele oportuniza também conhecimentos que contribuem com profissionais que atuam em empresas e oferece ainda às Instituições de Ensino Superior, Faculdades de Pedagogia, subsídios para reorganizarem suas matrizes curriculares. Esta reformulação foi determinada pela Resolução nº 1, de 15/05/2006, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Igualmente, contribui para que o acadêmico de pedagogia, em pleno desenvolvimento de sua formação profissional, amplie seus conhecimentos específicos sobre o assunto.

O objetivo dos investigadores que realizam pesquisa qualitativa é compreender as experiências humanas, construindo significados, descrevendo e analisando teoricamente em que consistem estes significados, o que exige da parte do pesquisador maior grau de reflexão. A análise de conteúdo permitiu obter e explorar um significativo número de informações que,

analisadas à luz da teoria que embasou a investigação, mais do que caracterizar uma população limitada de pedagogos, possibilitou conhecer e compreender como é trabalhada a aprendizagem auto-regulada com os trabalhadores no local de serviço. A escolha dessa metodologia se deu pelo fato de ela oportunizar compreender as informações, as atribuições, as competências, as conotações subjetivas que estão nos relatos de cada entrevistado e que desvelam a essência dos objetivos que a presente pesquisa buscou verificar. Esta metodologia permitiu esclarecer um conjunto de afirmações e desvelar os fatos através das compreensões.

A pesquisa qualitativa exige do pesquisador reflexão para que ele se posicione frente ao objeto da investigação. O contato com os sujeitos entrevistados e a análise decorrente da realidade expressa em suas falas não suscitaram um conhecimento pronto e estático, estabelecido no processo investigativo, mas oportunizaram inferências a partir do que o entrevistado disse e da forma como explicou seu agir profissional. Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa possui características próprias. Nesta abordagem metodológica, o investigador é o instrumento principal; o interesse maior está no processo e não no resultado; os dados são analisados de forma indutiva; as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e agrupados; o significado tem fundamental importância.

A pesquisa não pode ser estruturada de maneira inflexível, pois isto não favorece a compreensão, a construção pessoal, o desenvolvimento das questões da investigação e o fortalecimento das relações de interação – condições necessárias para investigar um determinado contexto. A pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas tem ênfase nas ‘humanidades’ e instiga o desvelamento de suas nuances. O estudo de caso é uma metodologia adequada, porque oportuniza entender as atribuições e competências que são desenvolvidas em cada empresa. A análise dos casos é significativa para que se entenda a ação do pedagogo e melhor se compreendam os processos utilizados na auto-regulação da aprendizagem.

A opção pelo estudo de caso deu-se porque esta metodologia permite fazer uma análise detalhada de um fato, em vários contextos, e mostrou-se adequada para a compreensão das diferentes visões e realidades em que o pedagogo atua. Segundo Morin (2000), “quando conversamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas [...] conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (p. 59).

Estudo de caso, segundo Yin (2001), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Há adequação



no uso desta metodologia para lidar com condições contextuais, porque ela busca investigar questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’ (p. 19). O citado autor enfatiza que, ao definir o tipo de pesquisa, “a primeira e mais importante condição para se diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada, normalmente, levantada por questões do tipo o que, onde, como e por quê” (p. 26).

Ao projetar-se um estudo de caso, é necessário estabelecer se será um estudo de caso único ou um estudo de casos múltiplos. O estudo de caso único, conforme Yin (2001), é aquele que apresenta um caso raro ou extremo, revelador, muitas vezes pouco acessível à investigação científica. O estudo de casos múltiplos requer locais e sujeitos múltiplos, considerados importantes para o entendimento do fato: “as provas produzidas por estudos de casos múltiplos são consideradas mais convincentes do que as de caso único” (YIN, 2001, p. 68). Cada caso tem um fim específico dentro da investigação e pressupõe-se que exista uma causa comum. Salaria o mesmo autor que a “escolha entre projetos de caso único ou de casos múltiplos permanece dentro da mesma estrutura metodológica” (p. 68). Nesta pesquisa, adotou-se o estudo de casos múltiplos.

Segundo Triviños (1987), estudos de casos podem ser denominados “análise situacional”, pois se referem a eventos ou fatos específicos que ocorrem em uma organização ou em várias organizações. Segundo ele, é uma metodologia que não admite visões isoladas, parceladas ou estanques e sim o entendimento do que ocorre nas diferentes situações pesquisadas.

A maioria dos estudos de caso é explanatória, mas “pode-se completar este com outros dois tipos – exploratórios e descritivos” (YIN, 2001, p. 19). Triviños (1987) os classifica em exploratórios, descritivos e experimentais. Independente do tipo, é preciso ter o cuidado de superar as tradicionais críticas que alguns teóricos fazem a este método, como a afirmação de que serve apenas como ferramenta para descrever ou testar proposições. Esta visão é incorreta, pois, no estudo de caso, há pesquisas motivadas por razões exploratórias, mas esta metodologia de pesquisa necessita de análise, interpretação, explicação e compreensão do fenômeno. É importante considerar que a explicação não sufoque a compreensão, pois, se isso acontecer, corre-se o risco de memorizar uma frase ou mesmo uma seqüência de ações sem compreender os seus significados.

O estudo de casos múltiplos, na forma descritiva, permitiu a compreensão e a interpretação, dando significado ao objeto de estudo, caracterizado pela multiplicidade de percepções dos entrevistados. Este estudo não teve por finalidade encontrar certezas absolutas, mas nutrir-se das incertezas, integrando-as num conjunto que foi evoluindo para a

aquisição do entendimento daquilo que o problema de pesquisa suscita. Esta opção foi feita pela natureza da investigação, que permitiu densidade das questões selecionadas com bastante profundidade e detalhe e possibilitou compreender um pouco da complexidade dos fenômenos em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Evitar a complexidade é, pois, quase impossível. Mesmo que se queira lidar apenas com idéias simples e objetivas que expliquem e desvelem o fenômeno, há momentos em que elas tornam-se insuficientes (MORIN, 2002).

Predominou, no estudo de casos múltiplos, a coleta de dados descritivos e foram freqüentemente utilizadas citações dos entrevistados, não só para subsidiar o que foi explanado, mas também para esclarecer pontos relevantes da pesquisa, fazendo cruzamento com os teóricos estudados. A essa tessitura Triviños (1987) denomina “técnica da triangulação”, a qual tem por objetivo básico “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (p. 138). Ela parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem conhecer suas raízes, seus significados.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que permitiram compreender e apreender os diferentes significados expressos através dos comportamentos, da linguagem não-verbal e das abordagens e perspectivas dos participantes. Na análise deste material, buscou-se respeitar a coerência teórica, embasada na afirmação de que todo conhecimento inclui tradução, interpretação, reconstrução (MORIN, 2000).

Além da coleta de dados realizada no Brasil, realizou-se um estudo piloto com a coleta de dados junto a três licenciados das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, que atuam em diferentes espaços não-escolares, na cidade de Lisboa, em Portugal. Este estudo piloto foi realizado para que se entendesse a teoria e, através dela, se pudesse construir os quadros de análise. Os dados coletados, em Portugal, foram submetidos à primeira versão do quadro construído com as análises dos indicadores abstraídos das entrevistas. Após aprofundamento, avaliação e reflexão sobre os quadros de análise, eles sofreram reformulações de forma a originar o quadro da síntese final.

Segundo YIN (2001, p. 100), o estudo piloto “auxilia os pesquisadores na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados, tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”. Com o estudo piloto não se teve a intenção de fazer um pré-teste, pelo contrário, ele serviu de mediador para qualificar o instrumento de análise dos dados coletados. Yin também diz que o estudo piloto pode ajudar a destinar mais recursos na fase da coleta de dados da pesquisa de forma a poder corroborar a elucidação do problema.

### **3.1.1 Instrumento e objetivos de pesquisa**

A coleta dos dados da investigação foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas que possibilitaram, por meio de um diálogo espontâneo, a descrição das manifestações fundamentadas nas experiências vividas pelos entrevistados, constituindo-se em fonte riquíssima de informações.

O instrumento de pesquisa foi organizado para atender os seguintes objetivos:

- ◆ obter dados sobre a atuação do pedagogo ou do licenciado no contexto profissional;
- ◆ identificar, no contexto estudado, como o pedagogo cria condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada junto aos trabalhadores;
- ◆ compreender quais são as ações realizadas pelo pedagogo que permitem fortalecer os processos de aprendizagem auto-regulada junto aos trabalhadores no contexto profissional;
- ◆ identificar e compreender as ações relacionadas à construção da aprendizagem auto-regulada desenvolvidas pelos pedagogos em espaços educativos não-escolares;
- ◆ identificar e compreender as competências e estratégias de planejamento presentes no trabalho que o pedagogo realiza em suas atividades;
- ◆ identificar e compreender as competências de execução e de utilização das estratégias pedagógicas no contexto de atuação do pedagogo;
- ◆ identificar e compreender a existência de competências de auto-avaliação das atividades desenvolvidas no espaço organizacional.

#### **3.1.1.1 A entrevista: método de recolha dos dados**

Considerou-se, nesta pesquisa, as características inerentes a este tipo de estudo e as dificuldades daí resultantes (em termos da pouca ou quase inexistência de fundamentação teórica sobre a atuação dos pedagogos em espaços não-escolares e sobre a aprendizagem auto-regulada). Justifica-se a opção pela metodologia qualitativa, por ser a mais apropriada para auxiliar na coleta de informações, que possibilitassem o mapeamento e o entendimento das

competências e atribuições do pedagogo e na verificação se eles contemplam em suas ações questões subjacentes ao construto da teoria da auto-regulação da aprendizagem.

A vantagem oferecida pela entrevista semi-estruturada reside na possibilidade de desenvolvê-la através de um esquema básico (mais livre), não necessitando de uma aplicação rígida, o que permite ao pesquisador fazer as adaptações necessárias no momento em que realiza a coleta de dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso “são as entrevistas”, que podem assumir formas diversas, preferencialmente, “conduzidas de forma espontânea”, pois permitem que se “indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira, que se peça a opinião deles sobre determinados eventos” (YIN, 2001, p. 112). Pode-se pedir ao respondente que apresente sua própria interpretação sobre certos acontecimentos e pode-se usar essas proposições como base para o entendimento da pesquisa. Durante a realização das entrevistas, referendada por Lüdke & André (1986), foi preciso cuidar de alguns pontos importantes a respeito do universo do entrevistado, tendo uma escuta atenta, procurando estimulá-lo para que se desvelasse e revelasse em seus depoimentos as experiências, as expectativas, as percepções e os sentimentos, sem maior preocupação com a forma como estava sendo dito ou com a quantidade de informações disponibilizadas.

A opção da entrevista semi-estruturada permitiu construir um roteiro de entrevista que foi utilizado não de forma rígida, mas como meio para favorecer a recolha mais específica sobre o assunto investigado. As questões foram previamente elaboradas e serviram como pontos de referência. A ordem prevista no esquema não foi de fato seguida, porque, após cada resposta, era introduzida uma outra pergunta de forma a contribuir para a fluidez do diálogo. Buscou-se, portanto, através da entrevista, o entendimento e a compreensão da atuação do pedagogo, pretendendo também verificar se em sua atuação ele revela preocupação e envolvimento com a aprendizagem auto-regulada. A fim de melhor perceber estas questões, não se teve a preocupação de seguir à risca o roteiro da entrevista, mas se teve a preocupação extrema de fazer perguntas que pudessem desvelar o fenômeno estudado, consoante com os objetivos do estudo (FONTANA & FREY, 1994). Este tipo de abordagem estimula a busca da síntese entre a experiência vivida e a experiência pensada e, para tal, torna-se essencial levar o entrevistado a pensar sobre o assunto em questão.

Embora se considere que a presença de gravadores pode, em algum momento, inibir ou interferir nas falas dos participantes, optou-se por utilizá-lo para uma reprodução mais fidedigna e para evitar lapsos de memória. Ao realizar a entrevista no local escolhido, criou-se a oportunidade de fazer observações diretas que servem de fonte de evidências,

principalmente no que diz respeito ao ambiente de trabalho (YIN, 2001). A entrevista é especialmente adequada para “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos conhecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas experiências, etc.” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992, p. 194).

No decorrer da entrevista, buscaram-se aproximação e interação com o entrevistado, permeadas de compreensão ativa, que permitissem ter acesso a alguns pontos relevantes e específicos dificilmente obtidos através de outras estratégias, como sentimentos, pensamentos e intenções. A entrevista permitiu a escuta do trabalho que é realizado pelo educador-pedagogo e pode-se retornar a ela sempre que alguma informação não tinha sido bem entendida. Ela não foi apenas um movimento de decodificação da elocução, mas possibilitou captar o sentido, a expressão do pedagogo que verbalizou suas experiências e vivências, as quais foram relacionadas com as demais entrevistas e depoimentos colhidos e com a própria trama complexa dos objetivos pretendidos. Ao iniciar a entrevista, foi combinado com o entrevistado que, se houvesse necessidade de maiores explicações sobre determinado ponto ou sobre alguma questão formulada, haveria a retomada tantas vezes quantas fossem necessárias. Em alguns casos, foi necessário retornar à pessoa entrevistada para novos esclarecimentos.

A entrevista oportunizou o diálogo, possibilitou ver o todo através das partes e as partes através do todo de forma a entender as ligações entre elas, evitando as pressuposições, muitas vezes, implícitas no questionamento. O diálogo transportou (entrevistado e entrevistador) para além do individual e do profissional; possibilitou a reflexão do contexto onde a atuação do pedagogo acontece; permitiu avançar rumo a modelos mentais compartilhados (SENGE, 2000); facilitou o entendimento do fenômeno pesquisado. Para o diálogo, utilizou-se o questionamento com a finalidade de ir além do que estava sendo falado, o que serviu para indagar a respeito das pressuposições e dos pensamentos que permeiam a atuação dos pedagogos; para esclarecer e expandir a compreensão sobre o fenômeno estudado. A intenção geral com o questionamento foi aprender mais, foi aprender sobre (ELLINOR E GERARD, 1998, p. 75), ressaltando que ele é a essencialidade para o investigador.

Como não se pode observar ou medir diretamente as dimensões existentes na auto-regulação nem se pode, mesmo perguntando objetivamente, obter uma resposta que defina com clareza como ela é entendida e aplicada, as entrevistas configuraram-se como um grande

apoio, pois, após rigorosa análise, foi possível emergir delas as dimensões que correspondem a cada fase, características e princípios existentes no construto desta teoria.

O processo de realização das entrevistas teve a seguinte sistematização: organização dos tópicos de um roteiro de entrevista (guião)<sup>17</sup>, contemplando os objetivos do estudo; escolha dos participantes; realização das entrevistas; análise das entrevistas realizadas; organização das unidades de significado, dispostas em uma planilha de análise; entendimento dos significados das unidades abstraídas; formação das dimensões de análise; triangulação dos dados coletados com os referenciais teóricos estudados, entremeados com as falas dos participantes e com os referenciais estudados; identificação das relações implícitas e explícitas das questões propostas. Nos anexos deste relatório de pesquisa, encontram-se os quadros de análise (planilhas) devidamente numeradas e identificadas, elas contêm as sínteses das análises, com os indicadores que emergiram da investigação.

Para elaboração do roteiro da entrevista, levaram-se em conta os seguintes aspectos: a) as questões formuladas foram concebidas com o objetivo de conhecer as competências e atribuições dos pedagogos nas organizações empresariais; b) verificação se os pedagogos entrevistados trabalham com propostas que levam em conta a aprendizagem e como isso é feito; c) as questões foram elaboradas a partir da literatura consultada: Almeida & Freire (2000), Bardin (1977), Morais (1999) e Bogdan e Biklen (1994). A estrutura da entrevista baseou-se: a) nas atribuições e competências, segundo Perrenoud (1999b), Alarcão (2001, 2003), Senge (1999, 2000, 2005), Meister (1999) e Veiga Simão (2002, 2004, 2005, 2006); b) nas dimensões, fases, princípios e características da abordagem da auto-regulação da aprendizagem, apontadas por Zimmerman (1989, 1990, 2000), Schunk (1989, 1990, 2000), Zimmerman & Schunk (1999), Pintrich (2000), Veiga Simão (2002, 2004, 2005, 2006), Lopes da Silva (2004); c) na colocação das questões de forma objetiva para que os pedagogos pudessem compreender com clareza o que se perguntava, de acordo com Almeida & Freire (2000), Bardin (1977), Lüdke & André (1986), Yin (2001) e Bogdan & Biklen (1994).

Nas entrevistas foram organizadas e sistematizadas questões relacionadas às atribuições, competências do pedagogo/licenciado e questões relacionadas às características, às fases e aos princípios da auto-regulação da aprendizagem presentes nas ações do pedagogo em espaços não-escolares. Elas foram divididas em quatro blocos, conforme mostra o Quadro 11.

#### QUADRO 11: QUADRO DA ENTREVISTA

<sup>17</sup> Palavra muito utilizada em Lisboa, que significa roteiro de entrevista.

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES NA ENTREVISTA</b>
<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p><b>Legitimação da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista, fornecendo informações sobre o âmbito do trabalho e criação de um clima favorável à mesma;</li> <li>- Motivar o entrevistado para sua efetiva participação;</li> <li>- Incentivar o entrevistado para um diálogo espontâneo e descontraído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar ao entrevistado sobre a temática da investigação;</li> <li>- Destacar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas, solicitando permissão para gravar a entrevista;</li> <li>- Propiciar um ambiente descontraído que propicie um diálogo espontâneo para que se atinja com precisão os objetivos pretendidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade para falar livremente sobre seus pontos de vista;</li> <li>- Informar que algumas questões podem suscitar dificuldades, exigindo algum esforço para respondê-las;</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p><b>Perspectiva da atuação do pedagogo/licenciado em seu espaço de trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o relato sobre a o desenvolvimento profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao pedagogo/licenciado que descreva seu percurso profissional, enfatizando as atribuições e competências que desenvolve no local de trabalho;</li> <li>- Incentivar que nomeie as principais atividades que realiza no espaço educativo não-escolar.</li> </ul>	<p>Estimular que o pedagogo/licenciado nomeie alguns dados de identificação e que descreva o que faz em seu trabalho, explicitando as atribuições e competências que desempenha no seu contexto profissional.</p>
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p><b>Construto da aprendizagem auto-regulada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se o pedagogo/licenciado trabalha, mesmo que implicitamente, estimulando o processo através do qual as pessoas ativam e desenvolvem suas cognições, comportamentos e afetos, os quais são sistematicamente orientados, estimulados, desenvolvidos para atingir uma meta – esse processo se dá através da aprendizagem auto-regulada, que acontece em qualquer lugar de aprendizagem e também pode se dar no contexto profissional no local de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar aos participantes a temática da entrevista a partir de uma breve exposição sobre o processo do construto da auto-regulação da aprendizagem. Esta modalidade de trabalho ajuda pedagogos/licenciados e aprendizes a compreender e a desenvolver métodos de aprendizagem mais eficazes perante os desafios de criar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada?</li> <li>- Compreender se o pedagogo/licenciado estimula a aprendizagem auto-regulada do trabalhador que possam transferir seus esforços e suas estratégias de aprendizagem para outras situações de vida e de trabalho. A auto-regulação pode provocar mudanças no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular que o pedagogo/licenciado expresse como desenvolve seu trabalho enfatizando: que atividades realiza e como realiza? Como se dá a aprendizagem dos trabalhadores no local de trabalho? Qual o papel do pedagogo/licenciado nesta aprendizagem?</li> <li>- Solicitar que o pedagogo/licenciado explicita que as atividades que realiza nos espaços organizacionais, tendo como objetivo de trabalhar o construto da auto-regulação da aprendizagem realizada no contexto profissional;</li> <li>- Verificar se o pedagogo/licenciado explicita como se dá a</li> </ul>

		<p>próprio sujeito, pois é um processo autodirigido através do qual os aprendentes (trabalhadores) transformam as suas capacidades mentais que incidem sobre a aprendizagem em competências profissionais; falar sobre esta possibilidade.</p> <p>- Refletir com o pedagogo/licenciado que a aprendizagem se dá ao longo da vida e inclusive no local de trabalho; solicitar que descreva, se em seu trabalho leva em conta a aprendizagem dos trabalhadores e como realiza este trabalho (como desenvolve ações que permitem aos sujeitos aprender).</p> <p>- Solicitar que o pedagogo/licenciado explicita como planeja uma atividade no intuito de que o trabalhador aprenda? Que tipo de atividades desenvolve? Como organiza as atividades? Que preocupações tem ao fazê-las?</p> <p>- Solicitar informações para saber como o pedagogo/licenciado organiza (se organiza) formações de capacitação no local de trabalho e como nelas o pedagogo supõe que o sujeito aprende e o que ele faz para que ele aprenda.</p> <p>- Solicitar ao pedagogo/licenciado que descreva uma experiência de aprendizagem proposta aos trabalhadores, enfatizando o que mais significou para si do trabalho desenvolvido</p>	<p>aprendizagem dos sujeitos trabalhadores nas organizações empresariais;</p> <p>- Verificar se o pedagogo/licenciado explicita seu planejamento de trabalho, destacando uma atividade na qual entende que o trabalhador tenha aprendido. Solicitar que destaque: Que tipo de atividade desenvolveu? Como organizou esta atividade? Que preocupações teve ao fazê-la?</p> <p>- Verificar se o pedagogo/licenciado explicita se como se deu a aprendizagem do trabalhador;</p> <p>- Estimular que o pedagogo/licenciado relate uma experiência de aprendizagem proposta aos trabalhadores, enfatizando o que mais significou para si do trabalho desenvolvido, verificando que em seu relato explica a aprendizagem do sujeito em seu contexto de trabalho.</p>
<p><b>D</b></p> <p><b>Estratégias de ação da aprendizagem auto-regulada</b></p>	<p>- Verificar, na atuação do pedagogo/licenciado, se existe a preocupação com a qualidade das ações e a escolha de estratégias estimuladoras da aprendizagem. Se elas são contempladas no planejamento, na execução e na avaliação das propostas realizadas;</p>	<p>- Verificar se o pedagogo/licenciado sistematiza ações que leve o sujeito a realizar sua aprendizagem de forma mais autônoma e efetiva, envolvendo questões cognitivas, motivacionais, comportamentais e contextuais;</p> <p>- Solicitar ao pedagogo que</p>	<p>- Buscar perceber se o pedagogo/licenciado organiza algum tipo de atividade que estimule os processos cognitivos do sujeito trabalhador;</p> <p>- Tentar perceber se nas atividades que o pedagogo/licenciado realiza, existe preocupação com o</p>



<p><b>no local de trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se o pedagogo/licenciado trabalha, mesmo que de forma intuitiva, as dimensões da aprendizagem auto-regulada:</li> <li>- cognitiva/metacognitiva</li> <li>- motivacional/ativa</li> <li>- comportamental</li> <li>- contextual</li> </ul>	<p>relate sua atuação enfocando:</p> <p>1- Verificar se realiza atividades de planejamento e se, ao fazê-las, se preocupa com as questões cognitivas, motivacionais, comportamentais e contextuais, estabelecendo metas e objetivos;</p> <p>- Descrever que tipo de ações, de estratégias organiza, no local de trabalho, para que o sujeito aprenda (nesta resposta estará implícito se trabalha focado para a auto-regulação da aprendizagem), portanto, se ele utiliza planilhas, esquemas, roteiros, pautas, agendas, guias de tarefas ou estratégias pedagógicas que facilitem o trabalho dos sujeitos nas aprendizagens profissionais;</p> <p>2- Relatar se executa atividades planejadas, como faz? Que cuidados tem? Como é desenvolvida cada uma das etapas de seu trabalho? O que foi planejado é cumprido sem alterações?</p> <p>3- Analisar sua atuação com a finalidade de identificar se, no decorrer dos trabalhos realizados, percebe se houve alguma aprendizagem do trabalhador? Se esta aprendizagem teve implicações ou modificações na parte motivacional, comportamental, cognitiva e se elas influenciaram o ambiente de trabalho;</p> <p>- Explicar se controla continuamente o curso de sua ação, efetuando mudanças quando estas forem imprescindíveis? Que mudanças são estas?</p> <p>4- Explicar se o contexto de trabalho pode ser favorável ou inibidor das aprendizagens? Como isso acontece ou é observado?</p> <p>- Solicitar às informações que</p>	<p>planejamento, a execução e a avaliação das propostas de ação e entender como é feita cada uma destas etapas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se existe preocupação com as questões volitivas e afetivas e como isso é trabalhado;</li> <li>- Compreender se algum tipo de trabalho que envolva a motivação para que a aprendizagem se realize e, como isso é feito;</li> <li>- Compreender se as condições contextuais (físicas/sociais) influenciam nas propostas de trabalho em que o pedagogo/licenciado atua;</li> <li>- Compreender se os trabalhadores, a partir destas ações, são mais ativos e dinâmicos em seu trabalho (se há modificação comportamental com um trabalho mais sistematizado);</li> <li>- Tentar perceber, no discurso do pedagogo/licenciado, se, ao desenvolver seus projetos de trabalho, demonstra com os profissionais em serviço se realiza e entende sobre as ações que favorecem e permitem auto-regular as aprendizagens.</li> </ul>
------------------------------------	---	---	--

		permitem entender se a ação do pedagogo/licenciado envolve questões que mobilizem a cognição, a afetividade, vontade, a motivação, o comportamento, incluindo se o contexto auxilia ou inibe as aprendizagens dos trabalhadores em serviço; verificar se a formação do pedagogo/licenciado corresponde às necessidades apontadas.	
<b>E</b>  <b>Validação da entrevista</b>	- Recolher informações não previstas ou não solicitadas anteriormente, e que pareçam ser relevantes no estudo para o entrevistado.	- Perguntar: - Há ainda alguma coisa que queira acrescentar? Houve algum aspecto que não foi abordado? - O que achou da entrevista? Está diretamente ligado com sua prática de trabalho? - Que sugestões darias? Que outras perguntas incluirias como importantes?	- Agradecer mais uma vez a participação e a disponibilidade do entrevistado e valorizar a sua contribuição.

Fonte: Frison (2006)

### 3.2 *Corpus* da pesquisa

Para constituir o universo da pesquisa, foram entrevistados treze pedagogos, que trabalham em espaços não-escolares no Brasil (Anexo J), sendo doze do sexo feminino e um do sexo masculino. Para o estudo piloto foram entrevistadas três egressas da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, que atuam em ambientes educativos não escolares (Anexo J), sendo as três do sexo feminino.

#### 3.2.1 Estudo piloto

Para maior aprofundamento do construto da teoria auto-regulação da aprendizagem, foi realizado um estudo piloto com três profissionais egressas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, que atuam em três diferentes organizações empresariais, na cidade de Lisboa, em Portugal. O roteiro destas entrevistas foi o mesmo utilizado nas entrevistas com os pedagogos no Brasil.

Segundo Yin (2001), a realização de um estudo piloto pode ser escolhida por várias razões, entre elas, servir de apoio ao pesquisador para aprimorar os planos de coleta de dados, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação aos procedimentos que devem ser seguidos.

Neste caso, o estudo piloto foi usado de maneira mais formativa e ajudou a pesquisadora a desenvolver e a organizar quadros de análise que contemplassem as questões sobre a teoria da auto-regulação que envolvessem as fases, as dimensões, os princípios e as características a ela subjacentes. Os quadros de análise emergiram, portanto, do estudo, do aprofundamento da teoria, da troca de idéias com professores da Universidade de Lisboa, da inserção dos dados coletados nas entrevistas realizadas em Lisboa/Portugal. Após a análise e a inserção dos dados coletados (em Portugal), eles foram submetidos à aprovação de juízes que os validaram com algumas sugestões de ajustes. Os ajustes necessários foram realizados, permitindo que os quadros de análise, por si só, revelassem as questões essenciais relacionadas à teoria da auto-regulação. Os quadros foram reformulados até se chegar à versão definitiva, que se encontra em anexo neste relatório (Anexos B, C, D, E, F). Pode-se dizer que os quadros de análise ajudaram - e muito - a compreender a teoria, e esta compreensão ajudou o entendimento das ações desempenhadas pelos pedagogos nos espaços não-escolares.

O estudo piloto serviu como laboratório experimental e foi útil para melhor compreender o fenômeno estudado sob diferentes ângulos e situações. O instrumento que serviu para a inserção das informações obtidas sofreu alterações ao ser submetido à análise dos juízes e foi posteriormente adaptado e reorganizado segundo os indicadores emergidos.

### **3.2.2 Coleta dos dados**

Como se trata de uma pesquisa na perspectiva qualitativa e como se optou pela utilização da entrevista semi-estruturada, a definição de critérios de seleção dos sujeitos que comporiam o conjunto de entrevistados tornou-se fundamental, pois ela interfere diretamente na qualidade das informações, a partir das quais se constrói a análise e se atinge a compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

As entrevistas foram marcadas com antecedência e, previamente, explicada sua intencionalidade. Elas foram realizadas no local de trabalho do entrevistado, gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas passo a passo, quando se organizaram, reorganizaram as unidades de significado que foram inseridas nos quadros de análise até emergirem as sínteses.

O trabalho de recolha de dados foi considerado terminado quando se entendeu que em base ao material existente, já era possível: a) responder aos objetivos propostos; b) realizar o desvelamento das unidades de significado que encaminharam para a organização das

categorias de análise; c) fazer a síntese dos achados na pesquisa, entrecruzando com referenciais teóricos estudados; d) encaminhar a análise dos dados coletados.

### **3.2.3 Desenvolvimento de um sistema de organização e análise de dados**

Os dados coletados nas entrevistas foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, a qual foi orientada por modelos teóricos propostos por Almeida & Freire (2000), Morais (1999) e Bogdan & Biklen (1994), uma vez que apresentam aspectos de análise comuns entre si. Para análise das entrevistas, seguiram-se os seguintes passos: (1) recolha dos dados; (2) unitarização das unidades de significado; (3) categorização; (4) descrição; (5) interpretação. Bardin (1977, p. 95) prevê outra forma de apresentação, mas que levam ao mesmo resultado: (a) pré-análise dos dados; (b) exploração do material; (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e o processamento de dados científicos. Ela é “uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p. 9). Para este autor, através da análise de conteúdo, realiza-se uma leitura crítica e aprofundada, que leva à descrição e à interpretação dos achados da pesquisa. O *corpus* de análise de uma pesquisa é o conjunto dos documentos submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 1977). Além de analisar as entrevistas, à luz dos teóricos da análise de conteúdo, já referidos, houve necessidade de compreendê-las face à teoria da auto-regulação da aprendizagem, a partir de alguns teóricos estudados, como Zimmerman (1989, 1990, 2000), Schunk (1989, 1990, 2000, Pintrich (2000), Veiga Simão (2002, 2004, 2005, 2006) e Rosário (2006).

Para inserir os excertos das entrevistas realizadas no Brasil, nos textos de análise, foi colocada para sua identificação a letra E que significa Entrevista, acompanhada dos números 1, 2, 3(...) 13, que representam a ordem em que as entrevistas foram realizadas, portanto serão encontrados estes indicadores: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, (Anexo J).

### **3.2.4 Análise dos dados do estudo piloto**

Após a análise das unidades de significado e de sua inserção nos quadros de síntese, de Portugal, elas foram analisadas e identificadas com as letras (E), que significa entrevista,

(P), que identifica a territorialidade (Portugal), seguidas do número 1, 2, 3, conforme a ordem de realização da entrevista, ficando assim organizada a identificação: (EP1), (EP2) e (EP3), (Anexo J).

#### **3.2.4.1 Contextualizando o estudo piloto**

O estudo piloto foi realizado com três egressas licenciadas em Ciências da Educação<sup>18</sup>, da Universidade de Lisboa, em Portugal, que atuam em espaços educativos organizacionais. Através dele, buscou-se aprofundamento teórico para compreender a teoria da auto-regulação da aprendizagem, bem como organizar instrumentos para analisar as entrevistas realizadas. No decorrer do estudo piloto, houve a participação, como avaliadora, de uma mostra de práticas investigativas, realizadas pelos acadêmicos do curso de Ciências da Educação, sobre as ações desempenhadas pelos profissionais egressos deste curso. A disciplina *Seminário sobre Temas de Auto-Regulação da Aprendizagem* contribuiu para melhor compreender esta teoria e para, através dela, fazer a análise dos dados coletados. O projeto piloto permitiu conhecer e entender o trabalho desenvolvido pelos profissionais em Lisboa. Foram inicialmente analisados os dados coletados, em Lisboa, que serviram de base para analisar e compreender os dados coletados no Brasil.

Os dados foram lidos e relidos, após análise, para clarificá-los, foram organizados em quadros síntese de análise que se encontram nos anexos, a este relatório. Estes anexos estão assim organizados: a) arquétipo das ações dos pedagogos, nas dimensões: pedagógica, técnica e humana (Anexo B); b) fases e características da auto-regulação, realizado no Brasil (Anexo C); c) princípios da auto-regulação da aprendizagem (Anexo D); d) estudo piloto, realizado em Portugal (Anexo E); e) características da auto-regulação (Anexo F). Em anexo, encontra-se também, um modelo de entrevista realizada no Brasil (Anexo G) e um modelo de uma entrevista realizada em Portugal (Anexo H).

#### **3.2.4.2 Passos da análise e validação das planilhas construídas**

Os passos seguidos na validação foram: a) realização da primeira versão dos quadros de análise, na qual foi colocada uma infinidade de indicadores com o intuito de explorar e compreender todas as expressões que haviam sido ditas no transcorrer da entrevista; b) realização da segunda versão: os indicadores inseridos nos quadros de análise (planilhas) foram reduzidos, deixando-se apenas as dimensões que garantiam o significado dos excertos

---

<sup>18</sup> No Brasil, estes profissionais são denominados de Pedagogos e cursam a Faculdade de Pedagogia.

dos depoimentos das entrevistas, assim, permaneceram nos quadros as dimensões de cada uma das unidades de significado; c) a segunda versão das sínteses foi submetidas à análise de dezesseis juízes, alunos do mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, que, por estarem estudando esta teoria, foram escolhidos para validarem as planilhas.

A partir da segunda versão da análise dos dados, os juízes fizeram uma análise criteriosa dos quadros de análise. No primeiro momento, trabalharam em pequenos grupos para analisarem os indicadores nelas colocados, comparando-os com o texto da entrevista, verificando, desta forma, se tinham sido respeitadas as idéias dos entrevistados. Logo após, fizeram questionamentos à pesquisadora, encaminharam suas sugestões e confirmaram ou retificaram os indicadores apresentados. Após o consenso entre todos os juízes, foi feita a validação dos quadros de análise e encaminhada suas versões finais, que se encontram nos anexos anteriormente nomeados.

Na primeira etapa das três entrevistas realizadas em Portugal, os juízes só fizeram a análise comparativa de uma entrevista, comparando o texto da entrevista com os dados colocados na planilha. Como houve concordância com os indicadores retirados e colocados na planilha, as demais entrevistas foram analisadas diretamente pelos indicadores que haviam sido colocados nos quadros de análise, verificando se eles correspondiam às fases e às características da auto-regulação.

Na segunda etapa, a mesma lógica foi utilizada para as entrevistas realizadas no Brasil. Das treze entrevistas realizadas, duas foram escolhidas aleatoriamente para serem submetidas à análise comparativa (do texto da entrevista com os indicadores selecionados e organizados nos quadros síntese de análise). Após a confirmação e validação da análise, feita pelos juízes, procedeu-se a terceira etapa – a análise dos indicadores apresentados nos quadros de análise e a cuidadosa revisão para verificar se os dados ali colocados correspondiam às fases e às características da auto-regulação. Estes passos foram seguidos a fim de garantir a confiabilidade e a validação dos quadros construídos e apresentados que desvelam a atuação dos pedagogos nos espaços não-escolares.

Depois da validação dos quadros pelos dezesseis juízes, procedeu-se ao desenvolvimento do sistema de categorias de análise e, para tal, considerou-se o conteúdo de todas as respostas, desde a mais vaga até a mais elaborada e que exprimisse um maior nível de abstração. Para cada categoria, foram emergindo indicadores de análise que facilitaram a compreensão da teoria e serviram para confirmar ou negar aspectos relacionados a ela. Após vários *loops* de análise, chegou-se a um sistema de categorias que tornou possível o

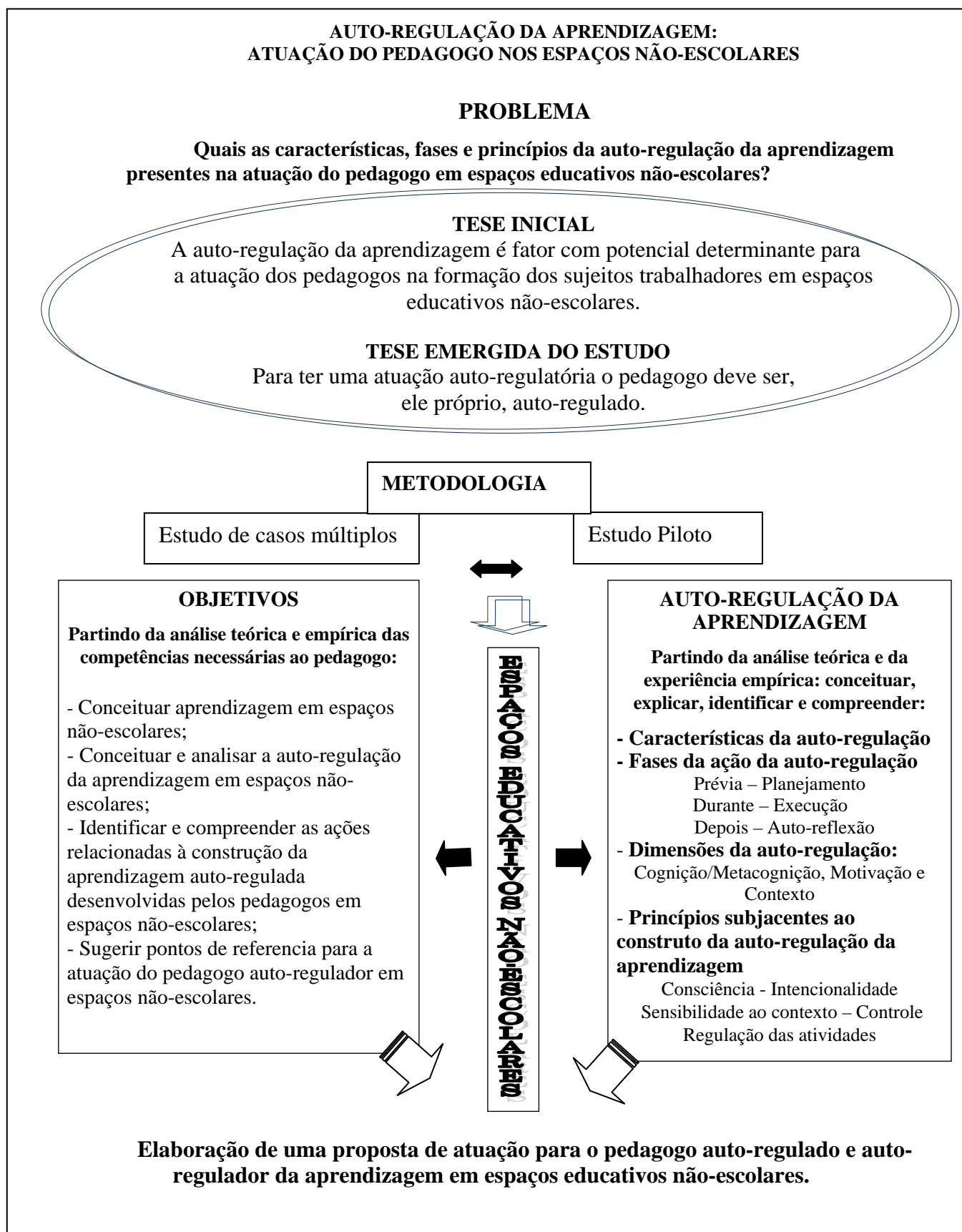
entendimento dos dados colhidos na pesquisa e permitiu o aprofundamento teórico sobre a questão.

Os indicadores inseridos, nos textos para análise da pesquisa e da teoria, foram retirados das planilhas que contêm as sínteses das falas dos entrevistados. Ao fazer a análise dos fatos, foi preciso, algumas vezes, voltar às entrevistas originais para poder retirar excertos mais completos ou mais explicativos que dessem consistência às afirmações, isso explica por que alguns indicadores não estão nas planilhas integralmente, mas constam das entrevistas.

### **3.3 Síntese da proposta de pesquisa**

Para compreender os diferentes passos da pesquisa foi elaborado um quadro que sintetiza os pontos explorados ao longo da investigação (Quadro 12).

QUADRO 12: QUADRO SÍNTESE DA PESQUISA





## 4 QUARTO MOVIMENTO

Neste quarto movimento, analisam-se os dados da pesquisa e estão incluídas as contribuições e uma proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem inserido em espaços não-escolares.

### 4.1 Análise e discussão dos resultados

A educação é uma contínua reconstrução ou reorganização da experiência, de modo a enriquecer o seu significado e aumentar a capacidade de dirigir o curso de experiências subseqüentes (SIMÕES, 1994, p. 151).

A pesquisa centrou-se em um estudo de casos múltiplos e investigou um fenômeno contemporâneo – a atuação do pedagogo no contexto de trabalho educativo das organizações não-escolares .

Este capítulo apresenta, analisa e discute os dados recolhidos na pesquisa, dos quais emergiram categorias relacionadas às ações desempenhadas pelo pedagogo nos diferentes ambientes educativos não-escolares. Organizaram-se tais categorias com indicadores abstraídos das entrevistas realizadas, os quais foram agrupados e reagrupados, a fim de permitirem o entendimento daquilo que o pedagogo faz ao desempenhar suas funções no contexto enfocado. Para melhor entendimento das categorias que emergiram do estudo, apresentam-se fatos e exemplos que as corroboram. Para cada categoria, elaborou-se também um quadro de análise (planilha de dados) com a síntese dos indicadores, a qual está nos anexos (B, C, D, E, F, G, H) deste estudo.

Com base nos dados coletados, constituiu-se um sistema de dois eixos. O primeiro eixo – das dimensões – contém três categorias que dizem respeito às ações que o pedagogo desempenha nas organizações não-escolares. Nestas categorias, apresentam-se e visualizam-se as ações pedagógica, técnica e humana desempenhadas pelo pedagogo em espaços não-escolares, as quais foram denominadas: dimensão pedagógica; dimensão técnica; dimensão humana. As unidades de significado que constituem a categoria foram analisadas, segundo

Perrenoud (1999), Senge (1999, 2000, 2005), Meister (1999), Veiga Simão (2002, 2004, 2005, 2006), Dolz e Ollagnier (2004).

A partir da análise das ações realizadas pelos pedagogos – o que faz no local de trabalho e como faz – constituiu-se o segundo eixo de estudo denominado – a auto-regulação da aprendizagem – do qual emergiram quatro categorias relacionadas às fases e às características da auto-regulação, que foram analisadas à luz da teoria da auto-regulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2000), Pintrich (2000), Schunk (1989, 1990, 2000), Veiga Simão (2004, 2005, 2006), Rosário (2006), Lopes da Silva (2004).

No capítulo que segue, foi estudada a teoria da auto-regulação da aprendizagem, a ela entrelaçando-se os excertos abstraídos das entrevistas relacionados às ações desempenhadas pelos pedagogos, as quais foram organizadas em três categorias relacionadas com as fases e dimensões (cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual), mais uma categoria relacionada aos princípios da auto-regulação da aprendizagem:

- ◆ categoria antes da ação – fase do planejamento – entrecruzando com as características cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual;
- ◆ categoria durante a ação – fase da execução – entrecruzando com as características cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual;
- ◆ categoria depois da ação – fase da reflexão – entrecruzando com as características cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual. Este conjunto de característica/fatores ou componentes da auto-regulação explicitadas na atuação dos pedagogos foi denominado dimensões;
- ◆ categoria atuação do pedagogo - analisa os princípios da auto-regulação e como eles estão contemplados na prática dos pedagogos em espaços educativos não-escolares.

Este capítulo apresenta a análise das categorias do primeiro eixo – o que o pedagogo faz, como ele realiza e desenvolve suas competências e atribuições e das categorias do segundo eixo – como ele desenvolve suas ações, apresentando alguns arquétipos que explicam como elas estão relacionadas com a teoria da auto-regulação da aprendizagem.

A pesquisa foi realizada com pedagogos que atuam em espaços, ambientes não-escolares e que em suas ações revelam utilizarem estratégias metacognitivas, motivacionais e contextuais, estimuladoras do desenvolvimento de aprendizagens que qualifiquem os sujeitos trabalhadores inseridos nestes espaços. Os sujeitos com os quais o pedagogo inserido em espaços educativos não-escolares trabalha com funcionários/colaboradores/trabalhadores de

diferentes organizações, instituições, fundações, no presente estudo, eles são identificados como educandos-trabalhadores. Esta nova categoria que emerge desta pesquisa define o trabalhador não como alguém que executa tarefas ou realiza seu trabalho de forma isolada, mas como alguém que está em constante processo de formação, que aprende, que é, simultaneamente, estudante e trabalhador. Entende-se que são estudantes-trabalhadores por estarem incluídos em contextos que consideram a aprendizagem fator fundamental de desenvolvimento e por estarem comprometidos com a formação continuada.

#### **4.2 Arquétipo das ações dos pedagogos relacionadas às dimensões: pedagógica, técnica e humana**

O século XX trouxe à sociedade e às organizações espetaculares avanços tecnológicos, entre eles o desenvolvimento de computadores que desencadeou mudanças significativas até mesmo na forma de as pessoas se relacionarem, negociarem e considerarem seus valores pessoais e sociais. O ser humano não pode apenas limitar-se a aceitar e usufruir os avanços tecnológicos, é importante que ele também pense em como enfrentar estas novas demandas. Para implementar estas ações, ele precisa aprender continuamente a lidar com as mudanças, o que exige novos saberes e novos conhecimentos. Na vida profissional, por exemplo, educandos-trabalhadores são solicitados a operar máquinas e computadores e, para tal, precisam de conhecimentos e habilidades específicas.

No último meio século, têm crescido exponencialmente as atividades relacionadas à formação profissional, pois ela impõe-se como uma espécie de “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise econômica” (FERRY, 1983, p. 31).

A formação constitui-se em problema crucial. Muitos entendem que ela deve ser realizada, segundo o modelo do sistema escolar, que utiliza a transmissão de conteúdos; outros, que a modalidade de formação deve visar à perspectiva instrumental adaptativa, que fornece ao sujeito instruções precisas para o cumprimento da tarefa e o concebe como um ser programável. Esta idéia alicerça-se na psicologia behaviorista, segundo a qual os comportamentos humanos aparecem como determinantes, alheios à intencionalidade e à subjetividade dos sujeitos. A psicologia cognitiva e o paradigma sociológico interacionista, no entanto, configuram o comportamento humano numa ação interativa, no quadro de estratégias relacionais, construído pela própria ação humana (CANÁRIO, 2000).

No contexto profissional, o trabalhador é chamado a desenvolver aprendizagens e conhecimentos que o capacitem a enfrentar as exigências advindas das mudanças e das transformações profissionais. Ele não pode restringir-se a um conjunto de práticas definidas por conceitos como “engenharia da formação”, “diagnóstico das necessidades”, “eficácia” e “qualidade”, que podem ser interpretadas como “uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo econômico e empresarial” (NÓVOA, 1992, p. 63). Esta idéia, como diz Nóvoa, parece ser a tentativa de transformar o trabalho de formação em uma “ciência de certeza”, realizada com ênfase na avaliação que serve para controlar os profissionais. A concepção da formação, como inúmeras e variadas técnicas de ensino e de aprendizagem, reduz o homem a um ser passivo e deixa de ser entendida como processo de desenvolvimento dos recursos humanos.

Durante muito tempo, principalmente no período da Revolução Industrial, esperava-se do trabalhador o máximo de produção, sem considerar suas necessidades humanas, individuais e sociais. Ele realizava seu trabalho sob forte pressão emocional e não dispunha do direito de ter formação ou qualificação no local de trabalho. A administração científica entendia que a aceleração do trabalho só poderia ser obtida por meio da padronização obrigatória de métodos e que, para obtenção de melhores resultados, era necessária a imposição de padrões a serem atingidos. O trabalhador, segundo as teorias da época (TAYLOR, 1970), era visto como um ser sem vontade, sem capacidade para decidir, passível de ser manipulado e controlado e, mais que isso, com necessidade de controle. Somente com a ruptura desta concepção de homem e de suas relações foi possível a implementação do exercício da aprendizagem e da educação também nas organizações.

Emergiram assim novos conceitos de formação. Concebe-se agora que os sujeitos, em seu local de trabalho, mobilizam permanentemente os saberes adquiridos pela experiência profissional para que possam discuti-los em situações de formação e reaplicá-los a novas situações de trabalho. Esta é basicamente uma relação de reutilização, em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos. Berger (1991, p. 235) afirma que é preciso “funcionar menos a partir de uma análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, do que funcionar a partir de um balanço dos seus saberes, das suas competências, das suas aquisições”. Nesta perspectiva, a formação deixa de ser vista através de um modelo mecanicista e parte-se para a implementação de uma ‘rede de sistema auto-regulado’, com base na formação que o sujeito traz consigo. Os trabalhadores, antes considerados como ‘mão-de-obra’, agora são considerados ‘recursos humanos’, o que permite passar da “cultura da dependência e da execução” para a “cultura da interação e da solução”,

como afirma Canário (2000, p. 43). Percebe-se que, a partir da ruptura referida e de outras mudanças que se seguiram, a formação e o desenvolvimento de competências profissionais tornaram-se reconhecidos e considerados nas organizações de trabalho.

Nas ações que os pedagogos desempenham estão implícitas as competências que eles assumem no contexto profissional. Explicar o significado de competência é bastante difícil, pois esta palavra é normalmente utilizada no sentido de ter a capacidade de fazer alguma coisa ou de saber como resolver determinada situação. Para Perrenoud (1999b, p. 7), competência é a “capacidade de agir eficazmente [...] capacidade que se apóia em conhecimentos, mas não se reduz a eles”. Ele enfatiza que as competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar situações complexas. Competência implica atualização de saberes como: mobilizar recursos e conhecimentos teóricos e metodológicos; enfrentar diferentes situações – “competência são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais” (SILVA, 1999, p. 60). A idéia de competência está associada à capacidade, ao conhecimento, à habilidade, ao saber, ela se revela na ação, na prática dos profissionais que mostram suas capacidades. Veiga Simão (2002a) salienta que, atualmente, fala-se muito em capacidade ao ser fazer referência a um conjunto de disposições do tipo genérico que, desenvolvidas através da experiência, produzem, em contato com o contexto cultural organizado, as competências individuais e profissionais. Segundo a autora, a competência é “vista como uma potencialidade interior, invisível susceptível de gerar uma infinidade de comportamentos” (p. 21) e exige certa eficiência no desempenho da ação (DOLZ e OLLAGNIER, 2004).

As pessoas trazem consigo o talento para desenvolver sua capacidade de construir conhecimentos nas dimensões técnica, pedagógica e humana, que lhes permitem se tornarem mais qualificadas. Esta aprendizagem, no entanto, depende das possibilidades e dos estímulos recebidos do contexto social e profissional. Competência passa a ser, pouco a pouco, referência para o processo de trabalho no sentido prático e relacional apontado por Burawoy (1979). A dimensão da prática visa à maior qualificação na tarefa e a relacional estimula mais qualidade na relação de parceria, ambas promovem maior eficiência. A necessidade de ser competente explica a exigência de comportamentos como: estudar sistematicamente, ler conteúdos específicos relacionados à sua tarefa, investir horas em qualificação. Ser competente implica saber aplicar o que foi aprendido e isso implica aprender fazendo.

O ser tem aptidões inatas, mas precisa desenvolver as capacidades necessárias ao desempenho de suas funções. Neste sentido, a competência orienta o sujeito para conquistas e investidas de domínio para a ação. A abrangência do termo competência situa a aprendizagem

realizada pelo sujeito em uma complexidade que permite ultrapassar as noções de capacidade e de qualificação e as integra de forma que, articuladas, promovam uma ação mais eficiente.

Ao analisar a pluralidade dos conceitos sobre competência, percebe-se que eles encaminham para o entendimento de que ela é a capacidade de agir adequadamente em um determinado tipo de situação, articulando diferentes conhecimentos e informações, mas não se limitando a eles (PERRENOUD 1999b, p. 7). Este é conceito referido ao longo deste estudo.

Neste capítulo, abordam-se as competências implícitas nos fazeres, nas ações desenvolvidas pelos pedagogos nos espaços não-escolares, as quais foram denominadas ‘arquétipos’, palavra que pode ser traduzida como exemplos, modelos, protótipos de ações e estratégias realizadas pelos pedagogos nos ambientes educativos. Ao longo do trabalho, encontram-se múltiplos arquétipos que contribuem para a compreensão das ações exercidas pelo pedagogo, também se estabelecem relações entre a teoria da auto-regulação e a prática pedagógica por ele realizada, com a intenção de conferir cientificidade à análise dos dados coletados.

O pedagogo, para desenvolver suas competências, mobiliza conhecimentos teóricos e práticos, saberes e recursos. Quando inserido em espaços não-escolares, desenvolve competências valiosas, como a de perceber os múltiplos processos que, simultaneamente, se desenrolam nos diferentes contextos educativos. Perrenoud (2000) enfatiza que os educadores parecem ter olhos voltados para todas as direções, sem se limitar à observação de um recorte ou de uma característica específica, eles são capazes de apreender o essencial do contexto. Em um dos arquétipos retirados das entrevistas, o pedagogo diz: “trabalho com sensibilidade, intuição, satisfação, compartilho, socializo minhas reflexões com o outro e isso permite que eu perceba melhor o contexto” (E7).

A competência ‘saber se relacionar com o outro’ permite trabalhar em parceria, compartilhar o que está sendo feito. Esta competência pode não ser útil por si só, mas se constitui em recurso valioso, porque auxilia o profissional a realizar o diagnóstico baseado em observações emergidas do contexto e encaminha para um planejamento que considere estas questões. Neste sentido, entremeiam-se alguns depoimentos: “atuo em todas as unidades; trabalho sistematicamente através de reuniões não com cunho administrativo, mas para atender uma demanda de aprendizagem de como lidar com os problemas” (E4); “atuo em treinamentos, numa concepção de levar o trabalhador a aprender a atender as pessoas, a raciocinar, a analisar os fatos e os acontecimentos” (E9); “atuo em todas as áreas que requerem um trabalho educativo, isso equivale ao aprender-aprender numa perspectiva pós-

moderna” (E7). Estas falas demonstram que a atuação do pedagogo traz implícita a questão de motivar e envolver os trabalhadores.

Os pedagogos, gradativamente, começam a dar maior valorização às competências que mobilizam e colocam em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que permitem construir uma representação cognitiva pertinente para o desenvolvimento de ações profissionais. O sujeito não só faz a ação, ele transforma em atitude, internaliza aquilo que faz. Isso torna possível pensar e agir, posicionar-se como ator, ser autônomo e criativo no sistema social/profissional no qual está inserido. Na pesquisa, isso se evidencia na frase de um entrevistado: “antigamente só se treinava a pessoa para a função, agora o trabalhador tem que entender um pouco de cada função, tem que aprender a fazer relações, a pensar e a resolver problemas” (E9).

Uma das ações do pedagogo é contribuir para a formação através da mobilização de saberes que permitam entender e buscar soluções para as questões laborais emergentes. Os pedagogos entrevistados destacam que este trabalho é bastante complexo, porque não há fórmulas prontas, nem referenciais teóricos que o orientem “é preciso ter consciência do que se faz e como se faz” (E2).

#### **4.2.1 Dimensão pedagógica**

A dimensão pedagógica é entendida como a competência pautada pela configuração metodológica e didática que encaminha e estimula a aprendizagem em qualquer ambiente educativo. A atual mudança nos métodos utilizados nos espaços não-escolares é decorrente da implantação da cultura de desenvolvimento das aprendizagens. Isso não significa que os métodos clássicos de ensino estejam abolidos, posto que, em determinados contextos, ainda desempenham um papel importante nos processos de formação. Existe, no entanto, crescente preocupação em desenvolver metodologias de aprendizagem que estimulem a autonomia e o envolvimento dos sujeitos aprendentes nas propostas de trabalho. O ensino, por muito tempo, esteve pautado na lógica dos conteúdos mínimos e configurava-se pela transmissão que atendia às demandas de qualificação, hoje, porém, vive-se a lógica de conhecimentos que oportunizem melhor desempenho nas práticas profissionais.

Do ponto de vista didático-metodológico, torna-se importante trabalhar, nesta dimensão, com a implementação de estratégias que permitam melhoria na formação profissional através da atuação por competências, as quais se relacionam com a capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes. O pedagogo, por sua competência pedagógica, organiza e

implementa a recomposição dos saberes exigidos dos trabalhadores pelas mudanças sociais, econômicas, tecnológicas, educativas. “A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear” (GARCIA, 1995, p. 57), trata-se de um conjunto de saberes relacionados à concepção da ação pedagógica como ato educativo. O pedagogo, ao atuar nas organizações, torna-se responsável pela implementação das ações relacionadas ao planejamento, à orientação, à execução, ao acompanhamento e à avaliação dos processos educativos.

O próprio pedagogo vive um processo de construção de competências relacionado ao desenvolvimento de habilidades que o auxiliam no desempenho de sua função. Segundo os entrevistados (E2, E3, E4, E6, E9, E19, E11, E12, E13), algumas competências de cunho pedagógico requeridas referem-se a: articular teoria e prática; implementar estratégias que facilitem o aprendizado; estimular a integração de conhecimentos ações-problema a serem resolvidos; articular saberes que dispõem para aplicar na solução de problemas; propor dinâmicas de trabalho que envolvem as qualidades humanas, ter formação técnico-científica; priorizar propostas educativas; investir nas relações baseadas na flexibilidade e na interação entre os vários agentes que atuam na construção desse processo; estimular nos trabalhadores a capacidade de reflexão crítica, o desenvolvimento da autonomia, a atuação responsável, participativa e flexível.

O pedagogo assume também uma ação de escuta (principalmente o E4, E2 e E9) das dificuldades e das angústias sentidas pelos trabalhadores. A partir da escuta e de levantamentos, o pedagogo tem condições de organizar atividades, cursos, reuniões, dinâmicas de grupo que auxiliem o trabalhador a melhor compreender sua função e o estimulem a avançar nas questões profissionais. O E2 salienta: “faço o acompanhamento, a análise, a observação, a avaliação, o *feedback* dos cursos, dos trabalhos, dos encontros, dou devoluções para os trabalhadores sobre sua formação”.

Pelos dados levantados na pesquisa, a dimensão pedagógica é uma questão implicitamente relacionada ao desempenho e o pedagogo precisa constantemente se qualificar para isto: “temos que trabalhar e nos especializarmos (estudar) cada vez mais para que possamos proporcionar a qualificação do trabalhador” (E7). Ele não só implementa qualificações e capacitações, como também usufrui desta formação. A qualificação ocorre antes da ação (reflexão para que a ação a ser realizada vá ao encontro das demandas do grupo); durante a ação (reflexão da prática para que se confirmem ou redimensionem as práticas exercidas); após a ação (reflexão sobre a prática e sobre a reflexão para uma nova ação). Nesta dimensão, os sujeitos são despertados para uma nova consciência decorrente de



ações práticas em que os resultados atingidos conduzem à ação reflexiva. Pelos depoimentos, percebe-se que as ações pedagógicas sustentam-se em problemáticas que contêm e desvelam outras problemáticas nelas imbricadas, capazes de despertar o contínuo interesse pela descoberta, pela aprendizagem, permitindo maior compreensão sobre o real (DESAULNIERS, 1997).

A prática conduz ao envolvimento com uma proposta de trabalho mais produtiva e participativa e ao abandono da corrente alienante e alienadora. O trabalho educativo do pedagogo solicita ser pensado e partilhado no grupo com a socialização de responsabilidades, idéias, projetos e metas. A organização, local de trabalho, passa a ser vista também como local de formação. As empresas e organizações investem na educação continuada, pois isto significa ter um trabalhador que melhor compreende os processos e os métodos laborais. Um dos entrevistados diz: “trabalho quase que exclusivamente na capacitação dos trabalhadores, ela é considerada educação continuada para dar base aos conhecimentos técnicos dos trabalhadores” (E1).

A formação é importante para a organização porque, através dela, os trabalhadores configuram e compreendem as ações e atribuições de suas tarefas e, assim, evitam a mera reprodução de modelos apresentados pelos que os antecederam. Nesta perspectiva, o E7 expressa: “nossa visão de treinamento é uma visão em que a reflexão, o autoconhecimento e aperfeiçoamento humano fazem parte”. Estas ações ajudam o trabalhador a compreender como deve proceder efetivamente, ainda que possam conter equívocos, elas facilitam o processo de mudança da prática profissional. O E10 refere que, em sua equipe de trabalho, “diagnosticamos que conhecimentos o sujeito traz e o que precisa saber para o cargo que vai ocupar” (E10). Alguns entrevistados dizem: “os técnicos querem que os trabalhadores encaminhados para o curso de formação ou treinamento aprendam rápido, até porque eles não podem ficar muito tempo longe de seus locais de trabalho” (E8), e afirmam que isso não é bem assim, pois é preciso tempo para processar todas as informações. Neste contexto de valorização e desenvolvimento do conhecimento, é que se insere o pedagogo, profissional habilitado para atuar nos processos educativos.

A formação pedagógica tem algumas questões nucleares como: a) construção de estratégias que orientem para ações que promovam a qualificação, a capacitação dos trabalhadores no desempenho de duas funções; b) espaços e propostas de articulação de saberes, que permitam a construção de aprendizagens, que o qualifiquem melhor no desempenho de suas competências (VEIGA SIMÃO, 2004b). Isto estimula a realização e a participação em cursos, eventos, palestras e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento

de competências, que qualifiquem as pessoas e a produção. “As organizações de trabalho querem que o trabalhador venha pronto e não é assim, é preciso oferecer as condições para que ele se atualize” (E1); “as chefias querem resultados imediatos, querem o funcionário pronto para atuar” (E2), é preciso que o pedagogo estimule, motive os trabalhadores para que participem e progridam em suas aprendizagens, porque a empresa “quer trabalhadores com formação, que saibam lidar com o público, que conheçam as alternativas do mercado” (E2).

Um dos entrevistados diz: “atuo em treinamentos, numa concepção de estimular o trabalhador a aprender, a raciocinar, a analisar os fatos e acontecimentos, para atender as pessoas. A capacitação vai além do treinamento e é feita com o objetivo de que as pessoas se qualifiquem” (E9). Isso mostra o quanto o pedagogo está envolvido na implementação de ações que corroborem a aprendizagem do trabalhador.

Os entrevistados falam muito em treinamentos, mas eles estão explicitados como formação contínua, mesmo que treinamento seja entendido, do ponto de vista conceitual, como o conjunto de procedimentos formais utilizados pelas organizações de trabalho para facilitar a aprendizagem dos trabalhadores, de forma que sua conduta leve à consecução dos objetivos da organização e de seus próprios propósitos (E1, E2, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13). As organizações consideram os treinamentos importantes porque, através deles, o pedagogo trabalha propostas de envolvimento e de interação que levem o trabalhador a participar, progredir em suas aprendizagens e se preparar adequadamente para atuar no contexto organizacional. Como E1 salienta, existem empresas em que “o profissional demonstra que precisa de uma formação em uma determinada área, montamos um plano de capacitação e ele realiza o curso um período de 90 dias” (E1). Outro entrevistado acrescenta: “cada trabalhador tem um número de horas de formação que devem ser realizadas ou cumpridas ao longo do ano”. Caso ele não consiga fazer esta formação, poderá negociar com a empresa e, no outro ano, deverá fazer dobrado para poder compensar o número de horas de formação que ficou faltando (E2). A idéia de treinamento se mistura com a de formação, porque ambas investem na educação e se constituem como processos intercomplementares (nunca excludentes), cujos objetivos buscam, mais do que a acumulação de técnicas, amplas mudanças de atitude.

A educação é um vasto processo que permite ao indivíduo desenvolver-se em muitas dimensões. A educação permanente é compreendida também como formação continuada. Ao planejá-la, o pedagogo estabelece em qual das múltiplas dimensões será colocada a ênfase. No depoimento do entrevistado (E12), percebe-se uma tendência: “trabalho com a gestão do conhecimento, desenvolvimento de programas de formação, acompanho pessoas no seu

desempenho, no desenvolvimento das competências no ambiente de trabalho”. Este é um indicador de como o pedagogo, através do processo de formação continuada, propõe metas a serem conquistadas.

O processo de formação continuada nas organizações é desencadeado tanto para qualificar o trabalho a ser realizado, como para preparar os sujeitos que nela ingressarão. O pedagogo (E3) relata: “ministro palestras para as pessoas que estão se preparando para o mercado de trabalho, converso com elas a respeito do significado do trabalho na vida das pessoas, trazendo os elementos básicos da legislação do trabalho e da segurança no trabalhador”. Com esta atuação, o pedagogo possibilita ao sujeito da aprendizagem rever o que acredita ser capaz de fazer e o que precisa redimensionar para ter mais sucesso no trabalho. Um entrevistado revela que acompanhar este trabalho possibilita “a formação continuada, aborda a subjetividade dos processos de grupo, a motivação dos funcionários, o desenvolvimento de habilidades e as competências para determinadas funções” (E10).

Pelas ações desempenhadas na formação pedagógica, o pedagogo organiza a formação continuada que “favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido” (PLACCO e SILVA, 2000, p. 27).

Ao analisar e refletir sobre a atuação dos pedagogos e sobre as razões que justificam suas ações pedagógicas nos espaços não-escolares, percebe-se que eles favorecem e estimulam os trabalhadores a compreenderem as demandas existentes nas organizações e a desenvolverem competências que permitam conquistar novos espaços, garantir a ascensão a novos cargos e obter melhores salários. O E9 explicita: “cabe ao pedagogo criar, organizar, adaptar, (re)avaliar, aperfeiçoar e controlar o curso do desenvolvimento das atividades que permitam o trabalhador desenvolver competências que o beneficiem em seu local de trabalho”. Esta afirmação é complementada pelo E11: “o trabalhador pode ser promovido no próprio emprego e, para tal, são organizadas propostas de formação com as quais o sujeito vai se qualificando para superar a próxima etapa”.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa, percebe-se, nestas afirmações, que ao pedagogo é requerida uma atuação auto-regulada para que ele possa estimular a auto-regulação das aprendizagens dos trabalhadores. Os indicadores analisados evidenciam que suas ações - planejar, organizar propostas de atuação, sistematizar estratégias - precisam ser extremamente auto-reguladas. A atuação dos pedagogos em várias atividades mantém ativa sua capacidade de aprender, a qual é sistematicamente orientada para estimular e orientar os

educandos-trabalhadores na consecução de suas metas profissionais. A análise permite, pois, que se reflita também sobre a atuação auto-regulada dos pedagogos investigados.

Propiciar condições para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores e estimular o desenvolvimento da autonomia evidenciam-se como consenso entre os pedagogos entrevistados com relação à finalidade de sua atuação. A autonomia é um ‘princípio regulador’ da ação pedagógica que supõe a “articulação estreita de um processo de escoramento e desescoramento” (MEIRIEU, 2005, p. 112). O citado autor explica que o pedagogo não visa à autonomia absoluta de todos os aprendizes, mas ele pode avançar e estimular o processo de autonomização, que se dá a partir da retirada das escoras. Veiga Simão (2002a, 2004a) e Pozo (2002) enfatizam que a ajuda pode se feita por ‘andaimar’ (*scaffolding*), que tem a função de escorar e estimular a construção do conhecimento e serve de proteção e estímulo para que o sujeito possa avançar por si só. Aos poucos, as ‘escoras’ vão sendo retiradas. O sujeito tem consciência da ajuda recebida e como se desenvolve prospectivamente vai se tornando independente. A supressão não pode ser prematura – sob pena de tudo desabar; não pode ser brusca – sob pena de o indivíduo não enfrentar dificuldades que ainda é incapaz de superar; não pode dispensar a reflexão sobre o que está em jogo nessa situação – sob pena de o indivíduo achar que jamais conseguirá dispensar toda ajuda. Apoiar o sujeito, por meio de ajudas e de atividades de metacognição, até o momento que ele consiga fazer por si só, é um dos princípios da auto-regulação da aprendizagem.

Quanto à metodologia de trabalho utilizada, existe aproximação entre as falas dos entrevistados. O E9 refere e a maioria confirma: “a metodologia utilizada é sempre participativa, realizo vivências (dinâmicas de grupo), trabalhos corporais, palestras, atividades de construção de materiais, estudo dirigido, enfim, atividades pedagógicas variadas”. Esta fala é assim complementada: “utilizamos a didática para organizar os conteúdos de modo que os técnicos entendam que dependendo da forma como esses conteúdos são trabalhados pode-se atingir um número maior de trabalhadores, pois cada um tem seu tempo de aprender” (E8). O E2 expressa sua preocupação em coordenar os encontros de forma que não sejam cansativos nem desestimuladores: “não posso colocar uma pessoa fechada numa sala, durante quatro horas para assistir um curso, pois ela não vai aproveitar nada, tenho que propor alternativas para que ela mesma se envolva no trabalho a ser feito”.

A maioria dos pedagogos (E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13) revelam que não ministram todas as aulas, que não dominam todos os conhecimentos e, por isso, buscam no mercado profissionais que dominem conteúdos específicos. Manifestam, no entanto, sua preocupação: “sou responsável por ajudar os demais colegas na preparação das aulas,

principalmente os instrutores para que o trabalho desenvolvido vá ao encontro das propostas e metas estabelecidas pela empresa” (E8). O E13 diz: “utilizo a metodologia que é por excelência indicada pela UNESCO, conhecimento é igual ao desenvolvimento de competência, habilidades e atitudes”.

As ações do pedagogo estão também atreladas ao seu dinamismo pedagógico, pois ele assume uma função gestora e identifica novas ações a serem desencadeadas, como explica um dos entrevistados: “a formação visa à qualificação do indivíduo, mas não só voltado para o trabalho, desenvolvemos todos os aspectos possíveis para a formação pessoal e profissional” (E9).

O pedagogo está investido da responsabilidade de facilitar a aprendizagem, para isso, ele leva o outro à reflexão, ao dar-se conta dos fatos e à busca de mais qualidade em seus ‘fazeres’ através da conquista de novos saberes. Esta arte de articular a gerência pedagógica e educativa, segundo Senge (2000), equivale a ações equilibradas entre ação, reflexão, indagação e experimentação, sobre as atividades realizadas. Tais ações mobilizam processos eficazes, efetivos e relevantes de aprendizagem e estimulam as competências. As competências, referidas pelo autor, desenham o perfil dos pedagogos que atuam nos espaços não-escolares (se não de todos, da maioria):

a) domínio pessoal – a capacidade, a competência de cada pedagogo ser um gestor do processo que desempenha, estimulando as aprendizagens dos trabalhadores para que eles também desenvolvam seu domínio pessoal. Isso pode ser percebido na fala do E2: “implemento projetos de educação corporativa, o que equivale a desenvolver ações educativas que beneficiem os trabalhadores no desenvolvimento de suas capacitações e necessidades”;

b) modelos mentais – asseguram as condições, a competência de reflexão continuada, de reflexão alternativa e da construção de inferências e interações que permitem ao trabalhador instigar sua capacidade de superação e de articulação de saberes. Neste sentido, E3 diz: “faço a análise dos projetos dos cursos e sou constantemente solicitada pelos técnicos para implementarmos novas técnicas de trabalho e/ou dinâmicas de aula e reuniões para termos melhores resultados no trabalho”;

c) visão compartilhada – estimula as competências de participação, estabelece o compromisso, as inter-relações das questões em que os princípios da prática profissional são discutidos, analisados e implementados através dos princípios pedagógicos. Conforme as entrevistas, esta ação é uma preocupação relevante dos pedagogos, como demonstra E3: “organizo um seminário no qual pensamos as estratégias de ação para que envolva toda a equipe a pensar coletivamente”. Outro entrevistado E10 diz: “as chefias também participam

da organização, trabalhamos em parceria, buscamos as mesmas metas”. Os demais entrevistados expressam que sua atuação ocorre através da relação de parceria, do compromisso de trabalhar com os mesmos objetivos e metas. Destacam que os trabalhadores envolvidos se engajam, criam, pensam, elaboram propostas integradas e, quando necessário, ajudam-se mutuamente e, assim, todo o trabalho é realizado com troca de experiências num clima de confiança;

d) aprendizagem em equipe – permite e desenvolve a competência de reflexão coletiva, torna procedente e equilibrador o saber e permite a tomada de decisão na responsabilidade partilhada. Sobre este assunto, E9 explica: “organizo projetos de monitoria de forma que um ensine o outro, percebo o que ele não consegue fazer e sistematizo sua aprendizagem, existe a figura do colega tutor, que auxilia o colega que está chegando” – o que demonstra o trabalho de equipe e a ajuda mútua. O E10 diz: “o pedagogo trabalha na empresa com ênfase na formação de gestores e em equipes de trabalho”. Os demais entrevistados também confirmam a ação do trabalho em equipe. Nesta linha, Le Boterf (1994) confirma a competência coletiva, com dupla vertente – a competência coletiva de uma equipe de trabalho e os sistemas de trabalho encarados em rede, em parceria conjunta –, que cria linguagens próprias, organiza rotinas, partilha ações e propostas formativas e prevê espaços de cooperação e de dinâmicas de co-formação participativa.

Estes quatro pontos, que foram analisados segundo a teoria de Senge (2000), são denominados ‘disciplinas de aprendizagem’ e entendidos como a construção de saberes que se fundem em uma quinta disciplina configurada no pensamento sistêmico. Este é conceituado como a interconexão com todos os outros pontos, mas que os transcende, pois apresenta preocupação com a formação humana, tecnológica e espiritual do sujeito aprendiz, bem como com o desenvolvimento do sujeito ‘profissional’ comprometido consigo e com os outros na busca da realização pessoal-profissional. Esta disciplina agrega todas as outras e propõe que se considere o ser humano como holístico e integral. Neste sentido, E10 afirma: “a formação continuada de gestores aborda a subjetividade dos processos de grupo, a motivação dos funcionários, o desenvolvimento de habilidades e as competências para determinadas funções”. Os pedagogos-educadores entrevistados verbalizam que, em suas competências, está implícita a questão da humanização. Cabe ao pedagogo o desenvolvimento de uma ação pedagógico-educativa que, respeitando as diferenças existentes entre os trabalhadores, leve à construção valores coerentes.

#### **4.2.2 Dimensão técnica**

A dimensão técnica diz respeito aos conhecimentos e às competências utilizadas nos trabalhos desenvolvidos pelos pedagogos, com ênfase em palestras, cursos, técnicas de grupo, debates, simulações, textos, questionários, oficinas de arte, dinâmicas de grupo, trabalho em equipe, organização de ambientes de trabalho, gerenciamento da tecnologia, entre outros. O termo técnica é “usado para indicar a maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo”, assim, a técnica “dá suporte à competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais” (RIOS, 2005, p. 94). A autora ressalta que, quando se utiliza o termo técnica desvinculado de outras dimensões, de outras relações e ignora-se sua inserção num contexto social, atribui-se a ele um caráter tecnicista e não é essa a intenção desta dimensão.

A maioria das empresas investigadas apresenta a preocupação de organizar planejamentos (concepção técnica) que sistematizem atividades de forma a qualificar os trabalhadores para assumirem postos de trabalho que exijam maior nível de conhecimento e a oferecer oportunidades de atualização e de qualificação. As atualizações integram a proposta de investimento na dimensão profissional, que, pela valorização e pelo respeito às pessoas, reconhece o valor da interligação entre as dimensões técnica e humana. O pedagogo demonstra, em sua ação, ter compreensão, sensibilidade, valores, competência técnica para estimular a organização e o desenvolvimento do trabalho. A práxis voltada para o desenvolvimento de competências educativas não se restringe ao conhecimento e ao domínio dos recursos técnicos, pois sua aplicação pede determinação, autonomia, consciência, intencionalidade e compromisso com as necessidades concretas do coletivo (RIOS, 2005).

Para melhor atender às demandas de formação, as empresas apropriam-se de técnicas didáticas utilizadas em outras áreas. Neste movimento, é preciso competência para selecionar, adequar e implementar as mais condizentes com os objetivos propostos.

Segundo vários entrevistados, um dos motivos da presença do pedagogo nas organizações é o trabalho que ele realiza em relação à escolha e à seleção de estratégias estimuladoras da aprendizagem. Os indicadores abstraídos das entrevistas dos pedagogos ajudam a entender esta afirmação: “o avanço tem sido investir na educação, a universidade corporativa (modalidade de ensino desenvolvido na própria empresa) que contribui para atender este objetivo” (E12); “organizo turmas para cursos de formação previstos na programação da empresa, planejo a criação de programas, atuo junto aos técnicos levantando as necessidades e transformando-as em conteúdos que são levados aos trabalhadores” (E8); “elaboro programas de formação profissional” (E11); “elaboro e implemento o programa dos cursos, pensando no tempo necessário e no conteúdo a ser trabalhado” (E10); “trabalho em

projetos de atualização e formação, gerencio os grupos de formação e acompanho os gestores, num processo de educação permanente” (E10); “faço treinamentos e monto planejamentos de cursos de formação, defino metas, objetivos, métodos e recursos que são utilizados” (E12). Estes depoimentos explicitam a importância, na formação educativa, da competência técnica do pedagogo ligada ao saber, ao fazer, ao saber-fazer.

Para outros entrevistados, o treinamento é entendido como uma técnica que possibilita mudanças. Afirmam que por sua bagagem cultural conseguem implementar ou modificar propostas e verbalizam: “o treinamento capacita as pessoas para o trabalho” (E1); “oportunizo ações que levem o trabalhador a um processo contínuo de aprendizagem, de inovação, agregando valor à organização” (E2); “o treinamento visa à qualificação do indivíduo, mas não só voltado para o trabalho, mas para todos os aspectos possíveis, para a formação pessoal e profissional” (E9). Pode-se perceber também que há preocupação em oportunizar a reflexão sobre a prática: “antes os treinamentos eram muitos soltos, as pessoas faziam o que queriam não se refletia sobre o curso, nem sobre as aprendizagens que eram feitas. Agora reunimos também a equipe para pensar e investir no planejamento, pensando no desenvolvimento das pessoas” (E12).

Além das técnicas específicas desenvolvidas nos treinamentos, aparece, em alguns dos casos investigados, a preocupação com a técnica para selecionar pessoas: “buscamos um perfil de acordo com o cargo que dispomos, mas esta pessoa não vem pronta ela tem que ser preparada, por isso temos que investir no treinamento que é o desenvolvimento do capital humano” (E12); “verifico para cada cargo quais as atribuições implícitas, quais as necessidades que a empresa aponta como necessárias, procuro se tem alguém com estas características e se necessário preparo o trabalhador para assumir tal tarefa” (E2). Em alguns casos, a responsabilidade pela escolha dos profissionais a serem contratados fica a cargo do profissional da educação. Este processo exige organização e metodologia: “procurarmos uma pessoa com determinado perfil, fornecemos meios para que o sujeito possa desenvolver habilidades e competências, aproximando-se do que a empresa busca” (E1); “trabalho com seleção e capacitação, desenvolvo estratégias para que as pessoas aprendam participando, lendo, praticando, dizendo o que pensam sobre o trabalho” (E3); “quando um novo funcionário assume também temos um curso de capacitação para que ele possa sistematizar sua aprendizagem em relação ao trabalho que vai iniciar” (E4).

A seleção das técnicas empregadas para a formação continuada em uma empresa depende de alguns fatores derivados de questões basilares, como: que tipo de trabalho a empresa desenvolve? qual o tamanho da empresa? que espaços existem na empresa para fazer



formação? existem preocupações na organização do contexto nas propostas educativas? Um dos pedagogos entrevistados afirma que o trabalhador: “aprofunda questões importantes da organização, aprende conhecimentos mais avançados, o que o torna mais crítico e eficiente, pois domina melhor os conhecimentos pertinentes à sua área de trabalho” (E2). Percebe-se, pois, que o investimento em educação passou a ser uma necessidade das organizações, visto que o conhecimento é parte essencial para o avanço profissional. Aprender ao longo da vida significa não só aprender mais, mas também poder contar com os recursos desta aprendizagem, para se posicionar com mais segurança frente às incertezas e à complexidade do trabalho e para dar maior visibilidade social e profissional às próprias competências (OLLAGNIER, 2004).

Para o pedagogo e o trabalhador, a auto-regulação é uma forma de atuação que estimula a construção de propostas de trabalho, pois consiste na construção do próprio conhecimento, no envolvimento da pessoa com o trabalho, na motivação que encontra para continuar a se qualificar. A pessoa precisa ser estimulada a desenvolver as capacidades de educar-se ao longo da vida, de pensar e tomar decisões, de automodificar-se (*self-modifying*). Estas questões são consideradas importantes, porque tornam a pessoa mais envolvida, mais capaz de participar. Elas são vistas como relacionadas ou integradas às competências humanas, porque ultrapassam o conhecimento do conteúdo para se situarem, principalmente, no domínio pessoal do qual emerge a aprendizagem como processo em desenvolvimento.

#### **4.2.3 Dimensão humana**

A formação profissional tem se disseminado amplamente. Segundo os pedagogos entrevistados, sua atuação profissional está voltada para esta dimensão porque os programas educativos visam melhorar a qualidade da atuação e da participação do trabalhador. Claxton (2005) diz que a vida profissional está mudando rapidamente, que a incerteza e a insegurança são realidades diárias e, por isso, é preciso aprender novas habilidades e conhecimentos – “não as novas habilidades e conhecimentos em si, mas a competências para dominar o que ainda não conseguimos vislumbrar” (p. 221). Ele ainda destaca que talvez se levem, minimamente, dez anos para ajudar a equipar os jovens com essas competências, “porque não temos ainda algumas das principais ferramentas, como a nova pedagogia que será necessária” (p. 221). Tenta-se tornar as pessoas melhores aprendizes, mas se terá de investir muito esforço para que isso aconteça de forma mais efetiva.

É inquestionável a importância da aprendizagem, da compreensão, de saber ler, escrever e calcular, de saber estabelecer relações entre os conhecimentos aprendidos. As organizações que se apropriam do trabalho de desenvolver competências e habilidades profissionais parecem estar mais capacitadas e preparadas para enfrentar as mudanças contextuais. Um dos entrevistados diz: “estamos ótimos em tecnologias, mas ainda distantes de saber trabalhar com o ser humano para que ele tenha a capacidade de aprender” (E13).

Segundo Moraes (2004), a sociedade saiu da “Era Material” e ingressou na “Era das Relações Humanas”. Tal passagem significa que a humanidade vive hoje um processo de transição e de transformação em que o poder centra-se na disponibilidade dos recursos humanos, nas interações, nas parcerias, e apóia-se em fatores econômicos, técnicos, pedagógicos e políticos. Antes se buscava eminentemente a produtividade, porém isto mudou radicalmente. Busca-se agora a valorização da vida, da natureza, das relações interpessoais, do convívio. Aprende-se que, nesta relação, a competência humana é primordial, por abrigar e organizar as demais competências que dela emanam. É a competência humana que estabelece a relação de parceria e o envolvimento no compromisso pedagógico, que qualifica o trabalho, que imprime respeito ao trabalho técnico profissional. Ela não pode ficar separada das competências técnicas e pedagógicas, pois através dela, o pedagogo estabelece o compromisso com o educativo e se afirma como sujeito (RIOS, 2006).

A partir desta reflexão, os indicadores da pesquisa foram analisados, segundo o olhar da concepção humana, da dimensão humana, em que as unidades de significado que expressam a valorização, o reconhecimento do ser humano, a criatividade, o respeito, os sentimentos foram inter-relacionados com os fazeres pedagógicos e técnicos. Percebe-se que as competências desenvolvidas pelo pedagogo dependem da especificidade de cada contexto e de cada proposta de trabalho.

Alguns dos entrevistados (E2, E4, E6, E7, E10) verbalizam a preocupação com o desenvolvimento das pessoas e destacam o resgate de valores humanos na organização. Por sua atuação eles estimulam o trabalhador a desenvolver seu potencial intelectual e cultural; implementam propostas de socialização; promovem estratégias de aprendizagem, enfatizam o aprender no coletivo, por meio de relações interpessoais que respeitem emoções, sentimentos, espiritualidade. Eles acreditam nas possibilidades de cada ser humano, não pelo cargo que detêm, mas pelos valores que traz consigo e pelo que pode compartilhar com os colegas.

Um dos entrevistados relata: “lido permanentemente com as questões de aprendizagem, com a preocupação de que o trabalhador aprenda” (E4). Outro complementa: “trabalhamos voltados para o ensino dos funcionários, falamos em construir conhecimentos e

para tal organizamos estratégias, das mais variadas, para que eles possam aprender” (E2). Um terceiro refere: “este trabalho não se dá pela transmissão de saberes, pois incluímos espaço de socialização, aprendizagem e lazer” (E6). O E9 diz: “a empresa se preocupa com o desenvolvimento da pessoa, considerando-a um ser integral”.

O termo auto-regulação traz implícito *self-regulation*, isto é, a importância do ‘eu’ do *self*. A auto-regulação privilegia a capacidade de o indivíduo regular a sua ação em função de interesses, desejos, valores, afetos e ser capaz de dirigir seu comportamento para a consecução de suas metas. A auto-regulação está, no entanto, também imbricada na relação com o outro, porque ela ocorre na interconexão, na troca, na parceria. A organização das próprias estruturas é ‘regulada’, ‘estimulada’ pela relação com o outro. Nesta relação, está subjacente a competência humana, pois através dela se fortalecem as relações e se alcança o desenvolvimento em parceria, em rede. Cada sujeito, ao produzir e transformar o contexto, mantém a circularidade da rede de organização básica da vida.

De acordo com a teoria de Morin (1999, 2000), os seres vivos se autoproduzem, a partir das relações que estabelecem com o meio (se organizam, se auto-organizam). Extraem dele energia para desenvolver e constituir sua própria organização que lhes confere autonomia, interatividade e interdependência frente aos diferentes componentes do sistema e os estimulam à manutenção da vida, à renovação, à auto-regulação dos sistemas.

Os depoimentos revelam grande preocupação em estimular no trabalhador respeito, confiança, auto-estima e autonomia. Um dos entrevistados diz: “temos trabalhado a questão dos valores, o que significam, se houve interação com os colegas de outros setores, se proporcionou o desenvolvimento e a satisfação pessoal, se impulsionou o comprometimento institucional” (E2). Isso aponta para o acerto da opção por um processo de formação humana que pressupõe o desenvolvimento do indivíduo como ser social, pessoal, profissional; que inclui relações inter, intra e transpessoais; que encaminha para a compreensão da autoridade interior; que inclui a construção da autonomia, da auto-imagem positiva, da integração, da responsabilidade social e planetária, da espiritualidade; que reconhece o valor humano.

A formação humana exige permanente esforço de adaptação a novas situações sociais e profissionais. Ela precisa de continuidade, ela estende-se por toda a vida, recusando qualquer idéia de caráter definitivo. Trata-se de atribuir permanente significado à educação. Cada indivíduo deve ter o direito de participar, de efetivar uma ação formativa desde o berço até o término de sua vida (SIMÃO, SANTOS e COSTA, 2005). Neste sentido, o binômio educação-formação faz parte das estruturas organizacionais e encontra no pedagogo um aliado. O entrevistado E9 diz: “organizo projetos de monitoria, de tutoria, de forma que eu

ensino e aprendo com o outro”. Este fazer é um espaço marcado pela autoconsciência, pelo respeito ao ser humano e pela diversidade cultural.

O pedagogo estimula o desenvolvimento das competências que envolvem o saber, o saber fazer, o saber ser. Essa ação mediadora se dá quando organização e pedagogo acreditam que é preciso investir nas experiências, nas aprendizagens e refletir sobre a prática realizada. A aprendizagem e o conhecimento capacitam os trabalhadores a enfrentar as exigências advindas de mudanças e de transformações profissionais e sociais. O E7 relata: “a organização é hoje um espaço de aprendizagem, de crescimento pessoal e profissional. A formação auxilia o crescimento dos trabalhadores e deixa a empresa mais fortalecida”.

Alguns pedagogos salientam que o processo de formação visa promover as múltiplas possibilidades para os trabalhadores se desenvolverem, de se apropriarem do saber como fonte de realização. Segundo Charlot (2000), a relação com o saber é a relação do indivíduo com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Esta relação oferece instrumentos e condições que ajudam o sujeito a aprender, a pensar, a conviver, a comprometer-se com as inovações que emergem das mudanças. O desenvolvimento humano depende da capacidade de reflexão, do aprimoramento das habilidades de pensar e de se envolver. Seguindo este pensamento, um entrevistado destaca: “trabalhamos com o funcionário questões voltadas para a cultura da paz, dos direitos humanos, por uma cultura de não violência e para tal são pensadas estratégias inovadoras” (E3). Esta proposta de ação prevê o respeito pela construção da identidade pessoal, profissional, baseada em valores e na auto-reflexão. O E4 revela: “investimos no trabalho de saúde ocupacional que estuda o porquê as pessoas se afastam do trabalho” (E4).

A formação de pessoas precisa considerar questões relativas à humanização, à busca da excelência do ser humano – racionalidade e espiritualidade – em uma coerência integradora (MORAES, 1997, 2004). Estas ações aparecem no fazer do pedagogo que atua na gestão organizacional. Um dos entrevistados diz: “criamos um ciclo de confiança, responsabilidade e de satisfação em ambiente de trabalho e isso tem evidenciado a importância do relacionamento humano dentro da organização” (E7). Pensando em questões como esta, percebe-se que os pedagogos-educadores desenvolvem propostas e estratégias de ação que estimulam os trabalhadores a obterem melhor compreensão dos problemas que emergem de seu fazer profissional, das inter-relações e da implementação de técnicas e recursos necessários para a execução das atividades profissionais. Os entrevistados referem que não é responsabilidade deles ministrarem as aulas, cabe-lhes organizar a formação e contratar os assessores. O E11 corrobora: “elaboro programas de treinamento com instrutores internos, com consultores contratados, com empresas e entidades que prestam serviços,

acompanho os treinamentos com cuidado, observo se estão sendo adequados para aquele grupo ou se precisam ser ajustados e reorganizados”. O E7 diz: “percebo a mudança cultural que está tendo na organização evidenciada em termos de socialização e de relações de parceria”.

Falar de educação para o desenvolvimento técnico-profissional não é estranho ao se considerar que o desenvolvimento profissional do sujeito acarreta também o crescimento da empresa. Este movimento relaciona-se aos conhecimentos que o trabalhador agrega e articula em sua carreira por seu permanente processo de aprendizagem. Neste contexto, destaca-se a necessidade de o pedagogo realizar ações relativas ao desenvolvimento da aprendizagem, principalmente no que se refere a investimentos pessoais e profissionais conforme este depoimento: “temos que ter cuidado na capacitação para não produzirmos gestores extremamente violentos que só queiram lucro, sem considerar a pessoa, é preciso trabalhar com habilidade, competências, respeitando os pilares da educação do futuro: aprende a ser, aprender a conviver, aprender a saber para ser” (E13).

O sujeito, ao dominar uma tarefa que para si é desafiadora, aumenta sua competência, sua auto-estima e desencadeia um processo de segurança profissional, que resulta em emoções positivas, que podem ser definidas como sentimento de eficácia. Isso pode ser percebido quando, em sua atuação, o pedagogo é desafiado a construir propostas de trabalho que incrementem a competência.

As empresas já assinalam a preocupação com a necessidade de formação permanente, pois entendem que o capital humano é um dos grandes patrimônios que possuem. Em todo mundo e em todas as épocas, a profissão de educador foi/é vista como uma forma de estimular e influenciar os outros (sendo também influenciado). Os efeitos mencionados apontam para a existência de uma dimensão interna, que habilita ou predispõe as pessoas para aprenderem, de modo que o sujeito venha a auto-regular sua ação e exerça a autonomia em seu processo de aprendizagem e na sua atuação profissional.

### **4.3 Eixo da análise das ações dos pedagogos relacionadas ao construto da auto-regulação da aprendizagem**

Os alunos (*também os trabalhadores*) podem bloquear-se e distrair-se se não sabem como enfrentar as dificuldades que as tarefas apresentam-lhes, porém isto é algo que os professores podem prevenir se considerarmos que os procedimentos e as estratégias de aprendizagem e a solução de problemas necessários para realizar as diferentes tarefas constituem objetivos de aprendizagem cuja aquisição pode ser facilitada com um planejamento adequado de ensino (ALONSO TAPIA, 2003, p. 121, grifo meu).

A grande revolução no domínio das teorias da aprendizagem se deu quando os teóricos perceberam que os sujeitos exercem papel ativo no próprio processo de aprendizagem (ROSÁRIO et al., 2006). Essa mudança de concepção alterou o conceito de aprendizagem, o sujeito deixou de ser receptor passivo e passou a ser um agente. A aprendizagem passou a ser relacionada aos processos psicológicos internos e externos que levam o indivíduo a dirigir seu comportamento em função de metas e aspirações pessoais e a exercer controle sobre aspectos motivacionais, afetivos, contextuais, entre outros. Essas alterações conceituais oportunizaram a abertura de novos espaços educativos, entre os quais, o das organizações.

Este estudo retrata aspectos decorrentes dessa mudança e apresenta categorias que são definidas à luz do construto da teoria auto-regulação da aprendizagem. Ele busca desvelar como é desenvolvido o trabalho do pedagogo na organização. Em cada categoria, são discutidas as dimensões e as fases implícitas nesta teoria, a fim de com ela contribuir para o desenvolvimento de processos educativos e de gestão em diferentes situações educativas.

As categorias emergidas foram analisadas à luz dos teóricos Zimmerman (1998, 2000), Pintrich (2000), Veiga Simão (2002a, 2004a, b, 2005, 2006), Rosário (2006) e Lopes da Silva (2004a, b). Eles definem a auto-regulação como o processo em que os sujeitos, após estabelecer metas que interagem com suas expectativas, desenvolvem estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem se efetive. Como isso, se mantém ativa a capacidade de a pessoa aprender e se estimula, sistematicamente, essa capacidade de modo a orientá-la para atingir uma meta. O conceito de auto-regulação da aprendizagem surge numa perspectiva que explora as competências das pessoas e as estimula a construírem aprendizagens mais eficazes. A auto-regulação da aprendizagem considera que o indivíduo é capaz de criar as condições para que a aprendizagem se efetive. A educação para o século XXI prevê quatro grandes pilares ou objetivos: saber, saber fazer, saber conviver – para saber ser. Este último pilar agrega todos os demais e mostra o envolvimento das pessoas nas questões relacionadas ao aprender (DELORS, 1999).

A auto-regulação da aprendizagem emergiu de vários modelos teóricos que, progressivamente, atribuíram um papel mais preponderante ao indivíduo no seu processo de aprendizagem. A auto-regulação estimula que se desenvolvam métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem mais eficazes e que se considerem as convicções, os valores, as significações que o indivíduo traz das experiências vividas. A ‘missão’ desta concepção é estudar o fenômeno da aprendizagem através de todas as dimensões e implicações que envolvem o ser humano, inserido em determinado contexto.

Veiga Simão (2002a) destaca que esta mudança decorre das alterações da vida em sociedade, pois hoje a aprendizagem formal faz-se ao longo da vida e não somente na escola. A pessoa é estimulada a se desenvolver e a aprender durante toda a vida, já que os desafios são contínuos e constantes, principalmente em âmbito profissional. A auto-regulação surgiu por evolução teórica, mas também pelas novas exigências da informação e do conhecimento.

Os pedagogos entrevistados não têm conhecimento sobre a auto-regulação da aprendizagem, mas seus depoimentos revelaram que eles realizam ações que contemplam e correspondem às fases e às dimensões do construto da teoria da auto-regulação da aprendizagem, definida como um sistema auto-organizado que dirige a ação para alcançar uma meta pretendida pelo próprio sujeito ou sugerida e sistematizada por outro sujeito (pedagogo), seu percurso envolve necessariamente cognições, emoções, motivações do próprio sujeito situado em um determinado contexto.

O termo auto-regulação, tradução do termo *self-regulation*, sublinha a importância do *self* ou do 'eu', privilegiando a capacidade de o indivíduo regular sua ação, seus desejos, motivos, valores. A auto-regulação considera também o fato de o sujeito ser capaz de definir metas e objetivos que implicam mudança do *self*: ele tem que tomar consciência, perceber-se autor, dinamizar a própria experiência. Este auto-educar-se, auto-regular-se, não significa dispensar a presença do pedagogo-educador, pelo contrário, pois é justamente este educador que vai dar as condições de organização das propostas e estratégias necessárias para que o sujeito se projete como alguém que vai ter sucesso na ação.

A auto-regulação é uma teoria bastante investigada, principalmente nos Estados Unidos, onde ela foi introduzida por Flavell (1979). Ela também é fortemente investigada na Europa, em especial, no curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Veiga Simão (2004, 2005, 2006), Lopes da Silva (2004a, b), Duarte (2002, 2004, 2006) e Sá (2004) têm realizado várias pesquisas na área da Psicologia da Educação e investigado a auto-regulação da aprendizagem nos mais variados contextos. Denominar esta teoria como construto se deve ao fato de que ela ainda está em processo de construção e ainda precisa ser mais investigada para ser confirmada como uma teoria científica.

Esta teoria vem sendo pesquisada e estudada há mais de vinte anos. Existem várias publicações sobre o assunto, também em congressos internacionais, este tema tem sido muito discutido e analisado. A auto-regulação da aprendizagem, no estudo das várias teorias que se aproximam ao seu construto e que servem de fundamento para que ela se transforme em uma teoria que corrobore com os avanços pedagógicos e educativos, principalmente no momento em que a educação tradicional se mostra ineficiente e em que a teoria do paradigma

sociológico interacionista permite o ‘regresso do sujeito’, isto é, resgata-o como capaz de auto-regular sua aprendizagem. Isto torna a auto-regulação uma teoria que permite estabelecer, definir propostas de aprendizagem, através da escolha de estratégias que busquem alcançar metas e, para tal, criar as condições favoráveis para que o educando-trabalhador aprenda efetivamente.

A revisão bibliográfica das diferentes teorias pelas quais a auto-regulação pode ser compreendida sinaliza a complexidade conceitual. À luz da fundamentação teórica referenciada, os enfoques, as abordagens, as articulações encaminham para mediações, consensos, relações que permitem que ela avance. Embora as teorias se complementem e contribuam para a educação atual, é importante buscar uma outra que dê conta da complexidade existente nas propostas pedagógicas, por isso, teóricos, tanto dos Estados Unidos como da Europa, buscam aprofundar a teoria da auto-regulação, a fim de confirmarem sua importância para o contexto educativo. A visão norte-americana, mais voltada para a construção de competências, pelas quais a pessoa possa vencer e ter sucesso por ter aprendido a resolver problemas e a superar obstáculos. As idéias de Zimmerman (1989), se agregam à visão européia que considera também o contexto e as questões relativas à existência humana (Veiga Simão, 2006). Ambas propõem uma reflexão profunda, sobre as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e comportamental existentes no processo de aprendizagem, relacionada à atuação dos educadores responsáveis pelo processo de ensino e pela escolha de estratégias que beneficiem e facilitem esta aprendizagem. Estas idéias estão sendo amplamente estudadas, visando tornar mais clara a reflexão sobre a aprendizagem, a qual depende não só do sujeito aprendiz, mas também do contexto, do educador/pedagogo que conduz o processo educativo. Nesta teoria, o educador/pedagogo que faz a mediação e estimula a aprendizagem preocupa-se em desenvolver estratégias que auxiliem a abordagem educacional profunda e não superficial, que conduza o sujeito a ser mais autônomo, estratégico e motivado em sua aprendizagem. Este tipo de aprendizagem não ocorre no isolamento, mas na interação com o outro, sendo o contexto bastante significativo. O educador/pedagogo é desafiado a compreender e a refletir sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, para poder ajudar os outros na estimulação dos próprios processos e na realização eficaz de sua aprendizagem.

Há uma preocupação bastante grande sobre o fato de a aprendizagem se dar ao longo da vida e assim acontecer também no local de trabalho. Gradativamente, metodologias que oportunizam aprendizagens vão sendo implementadas nas organizações, conforme indicadores coletados na pesquisa. Os pedagogos entrevistados enfatizam que atuam



justamente para envolver os trabalhadores em propostas de aprendizagem que os levem a aprender a fazer escolhas, a dirigir seus trabalhos mais autonomamente, a estabelecer parcerias com o grupo de trabalho. Os entrevistados dizem: “a presença do pedagogo diz respeito à gestão do conhecimento e ao desenvolvimento de competências dos trabalhadores” (E12); estes são “motivados a trabalhar na empresa e o foco deste trabalho é na aprendizagem, pois ela acontece em qualquer ambiente” (E13); “a presença do pedagogo é implementar estratégias de aprendizagem” (E11). A auto-regulação prevê que o sujeito assuma efetivamente um papel ativo, motivado e esforçado; prevê que ele planeje, execute e avalie o trabalho realizado. A atuação do pedagogo na empresa é bastante significativa, pois ele estimula e organiza o processo de formação. O E10 diz: “realizo o diagnóstico das necessidades da empresa, planejo ações estratégicas, analiso critérios para a promoção individual e do grupo”; o E5 fala quase o mesmo: “realizamos diagnóstico da realidade, levantamos as necessidades da organização e implementamos um planejamento com ações estratégicas que possibilitam a capacitação de profissionais”. A abordagem feita pela auto-regulação não prevê, nem explica, a totalidade das questões, pois, como toda teoria, ela traz implícitos avanços teóricos e também limitações.

Antes de mergulhar nas questões de pesquisa que constituem o construto da auto-regulação da aprendizagem e da análise dos indicativos que foram retirados das entrevistas, é importante refletir sobre as competências do pensar, do aprender e do saber aplicar. A auto-regulação compreende os conhecimentos previamente construídos que, somados a novos conhecimentos, serão aplicados e transferidos para as práticas profissionais. O trabalhador, a partir de um desafio, de uma proposta, pode por si só gerir o processo de aprendizagem, pois no desenvolvimento da auto-regulação é importante saber relacionar os conteúdos aprendidos com a prática profissional. A ajuda pedagógica e a organização de estratégias pelo pedagogo favorecem o construto de novas aprendizagens. Nenniger (2006) salienta que o movimento de auto-regulação da aprendizagem implica o relacionamento com os conhecimentos prévios construídos pela própria pessoa, isto é, ela opera sobre a base de conhecimentos do indivíduo. O ambiente de aprendizagem, os objetivos, as metas, as estratégias, o *feedback* são definidos como fortes indicadores que permitem ao sujeito melhor auto-regular sua aprendizagem. Algumas pessoas têm facilidade para realizar a auto-regulação, outras precisam de ajuda mais intensa e sistemática, pois a ação auto-regularizadora decorre de estruturas cognitivas/metacognitivas e motivacionais do próprio sujeito.

Nas entrevistas realizadas com os pedagogos, transparece a percepção que sua atuação ajuda a superar as dificuldades trazidas pelo trabalhador e que, ao implementar

diferentes estratégias de ação, eles conseguem estimular e motivar o trabalhador para esta superação e para avançar em busca do conhecimento pretendido. “Não se ensina nada a ninguém, o que se pode fazer é ajudá-lo a encontrar o conhecimento dentro de si”, disse Galileu Galilei, conforme citado por Nenniger (2006). “*Caminante no hay camino, el camino se hace al andar, y cuando volvas y mires atras veras el camino que jamas pasaras otra vez*”, diz o poeta espanhol Antonio Machado. Estes pensamentos expressam que para o sujeito ser bom aprendiz não é suficiente desenvolver habilidades de aprendizagem, faz-se necessário um bom conhecimento operacional da função a ser exercida. A auto-regulação estimula a criação; o planejamento do caminho a ser percorrido; o comprometimento; a responsabilidade do próprio sujeito com o aprender. Tais ações levam a uma fase mais adiantada: compreender para quê serve determinado conhecimento e ter domínio apropriado sobre ele. Este processo é exatamente o contrário do que pregava a pedagogia tradicional, na qual o professor trabalhava com a aprendizagem memorística e o aluno, utilizando-se da memória, copiava e reproduzia conteúdos. O controle da aprendizagem se efetuava através de recompensas contingentes, provenientes do ambiente e do treino específico. Nos processos básicos de auto-regulação, sobressaem o estabelecimento de objetivos, as auto-instruções, a automonitoramento e o auto-reforço, que valorizam a construção de representações icônicas, representativas das experiências vividas. Depois que o sujeito apreende determinado conhecimento, é mister conseguir aplicá-lo com eficácia em outras situações, em outras tarefas. Nenniger (2006) explica que existem influências afetivas e motivacionais implícitas na aprendizagem. Ele dá relevância à gestão do tempo e do local em que a aprendizagem acontece. Veiga Simão (2005) sublinha que, na auto-regulação, não interessa transmitir informações sobre como utilizar procedimentos, pois se pretende que a pessoa construa seu próprio conhecimento e saiba utilizar adequadamente os procedimentos que podem ajudá-la na aprendizagem.

Pela análise das entrevistas, infere-se que, nas organizações, a aprendizagem contempla as questões apontadas por Veiga Simão (2004a, 2005) e Nenniger (2006). O E5 diz: “a visão pedagógica, a construção de estratégias é muito importante, pois têm pessoas que querem só ‘passar’ conteúdos para os trabalhadores estudarem, não se preocupam com os pré-requisitos que os sujeitos já trazem”. O E11 verbaliza: “trabalho com os funcionários de forma que eles possam ir sendo promovidos no próprio emprego e para tal são organizadas propostas de qualificação que o sujeito vai se envolvendo de forma a poder se qualificar para a próxima etapa”. O E7 expressa: “o treinamento tem uma dimensão progressiva de reflexão, de autoconhecimento, de aperfeiçoamento”. Estes depoimentos permitem depreender que o pedagogo integra, em suas atribuições, o ensino de estratégias que permitem desenvolver a

auto-regulação. As estratégias podem, no início, ser organizadas pelo pedagogo-educador e, gradualmente, serem assumidas pelo trabalhador. Esta ação – saber fazer – implica várias questões como a mobilização dos conhecimentos que o sujeito já tem, acrescidos de outros conhecimentos aprendidos no contexto do trabalho e analisados e implementados para uma outra ação. A auto-regulação prevê que se estimule a aprendizagem. Ela pode ser impulsionada pelo pedagogo ou pelo grupo de trabalho através de atividades variadas para, gradativamente, ser assumida pelo sujeito aprendente. Miranda (2005) destaca a relevância da ação dos educadores no desenvolvimento de estratégias que estimulem os sujeitos a auto-regularem suas aprendizagens. Ela afirma que os profissionais da educação devem ser rigorosos nos juízos que emitem sobre o processo de aprendizagem para que os envolvidos tornem-se exigentes face a si mesmos. Alguns exemplos das falas dos entrevistados corroboram esta idéia: “organizo espaço de reflexão, como dinâmicas, para que os trabalhadores se envolvam e se apropriem dos conhecimentos, sabendo aplicá-los em outras situações de trabalho” (E7); “é preciso fazer o trabalhador pensar para compreender, para construir novas estratégias de trabalho, decorar não leva à nada, não faz ninguém avançar” (E3); “proponho, nas avaliações dos cursos, que tracem novas estratégias de ação, sempre tendo um retorno sobre o trabalho realizado, isso permite avançar”; “cabe ao pedagogo criar, organizar, adaptar, (re)avaliar, aperfeiçoar e controlar o curso, o desenvolvimento das atividades do trabalhador, nas unidades, tendo o cuidado de avaliar também os resultados obtidos” (E9). Interessante o que diz E8: “utilizamos a didática para organizar os conteúdos de modo que os técnicos entendam que, dependendo da forma como esses conteúdos são trabalhados, pode-se atingir um número maior de trabalhadores, pois cada um tem seu tempo e uma forma para aprender” – não se trata aqui de copiar modelos, nem de treinar competências, ao contrário, trata-se de mobilizar saberes para poder aplicá-los em novas situações.

Na análise dos casos investigados, percebe-se que eles apresentam fatos similares e inúmeras aproximações que se relacionam com diferentes fases, dimensões, características e princípios que integram o construto da auto-regulação da aprendizagem. Para melhor entendimento dos pressupostos que constroem a teoria da auto-regulação, analisam-se suas diferentes fases e dimensões, com base nesta teoria, tendo presente que ela é um processo através do qual a pessoa mantém ativa sua capacidade de aprender e que essa capacidade pode ser sistematicamente orientada para atingir uma meta (ZIMMERMAN, 1998).

#### **4.3.1 Categoria planejamento: entrecruzando com as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual**

Tal como apresentado no Quadro 8, Zimmerman (1998, 2000) apresenta o ciclo da auto-regulação da aprendizagem em três fases: prévia (planejamento); execução (realização); avaliação (auto-reflexão). Estas mesmas fases também são apresentadas por Veiga Simão (2004, 2005, 2006), Rosário (2006) e Lopes da Silva (2004), que, unanimemente, afirmam não serem elas estanques nem fragmentadas, pois se relacionam e formam uma corrente sistêmica na teoria das ações conscientes e intencionais, dirigidas para a obtenção de um objetivo relacionado com a aprendizagem (POZO, 2002).

A seguir, são apresentadas e analisadas as fases da auto-regulação. Elas são também relacionadas com as dimensões que influenciam o percurso da aprendizagem auto-regulada. É feito seu inter cruzamento dos teóricos que fundamentam esta teoria com os indicadores emersos das entrevistas realizadas. A pesquisadora explicita também inferências próprias.

Nesta fase, do planejamento, Lopes da Silva (2004a) e Veiga Simão (2004a, 2006) salientam que o educador trabalha com o “pensamento em tempo futuro”, pois planeja o que vai fazer e como vai fazer para implementar situações e atividades que envolvam os trabalhadores e os motivem a participar e a aprender. Ele organiza e planeja um guia, um roteiro para orientá-los na realização da proposta pretendida. Esta ação está relacionada às convicções que precedem a aprendizagem, que preparam o terreno para que ela aconteça. O pedagogo analisa a tarefa a ser feita, reflete sobre como ela pode ser feita. Este processo envolve a verificação dos recursos pessoais e ambientais necessários, bem como a definição dos objetivos a serem buscados. Segundo Lopes Silva (2004), os sujeitos precisam ser estimulados a compreender e a utilizar recursos pessoais que lhes permitam refletir sobre suas ações, a fim de exercerem maior controle sobre os próprios processos de aprendizagem e de reforçarem suas competências para aprender. É importante igualmente que eles saibam usar os meios tecnológicos e culturais a que têm acesso para utilizá-los como auxiliares da aprendizagem. O pedagogo, de posse do instrumento de planejar, tem possibilidade de levar os trabalhadores a exercerem papel ativo na construção dos seus saberes, na concretização de suas aspirações, na elaboração e na condução de seus objetivos intelectuais, afetivos, sociais e profissionais e a buscarem a aproximação com os objetivos da organização na qual trabalham.

Neste sentido, eis as falas de alguns dos entrevistados: “desafio que construam propostas sobre sua realidade e que reivindiquem, defendendo sua proposta; peço para ver a proposta de trabalho e as estratégias que serão desenvolvidas pelos participantes” (E5);

“planejo atividades que mobilizem a participação e envolvimento de todos” (E6); “acredito no questionamento como estratégia para que se possa criar e multiplicar o conhecimento” (E7); “observo se a didática, a técnica planejada correspondem ao solicitado” (E9). Evidencia-se assim que, como apontam os teóricos, é preciso sistematizar estratégias, guias, roteiros, articular planejamentos para que se possa orientar os trabalhadores rumo à conquista das aprendizagens pretendidas.

#### **4.3.1.1 Fase planejamento: relacionada à dimensão cognitiva/metacognitiva**

A primeira fase - a prévia - corresponde ao ato de preparar, planejar ou organizar estratégias que estimulem os trabalhadores a aprenderem a utilizar e a aplicar procedimentos, criando as condições favoráveis à aprendizagem. As convicções iniciais influenciam a aprendizagem dos sujeitos, pois a atividade preparatória ajuda a definir os objetivos e a construir um plano. A reflexão também está presente nesta fase, pois permite pensar sobre como e por que utilizar determinada estratégia e verificar se ela favorece a demanda. Em síntese, este é o momento de preparar o terreno para o aprender, que é influenciado pelas convicções que cada pessoa tem e pelos incentivos que recebe do contexto. O E1 ressalta: “sinto-me preocupada em como desenvolver e como avaliar o trabalho antes mesmo de iniciá-lo”, e o E2 expressa: “articulo atividades que possam fazer o trabalhador se envolver e avançar”.

Esta primeira fase apresenta a dimensão de natureza cognitiva e está relacionada com a metacognição, com a tomada de consciência pelo sujeito dos próprios processos cognitivos que conduzem à autoprodução. A reflexão metacognitiva é a capacidade que o indivíduo tem de se conhecer, de refletir sobre si mesmo e sobre suas possibilidades de ação, passando pelas dimensões cognitiva, motivacional, emocional e contextual (FLAVELL, 1979). O pedagogo utiliza sua metacognição para planejar e prever ações pelas quais os trabalhadores possam desenvolver suas competências cognitivas. Nos depoimentos, alguns dos entrevistados assim se expressam: “organizo estratégias que podem favorecer a formação e a aprendizagem no local e trabalho” (E2); “os participantes têm que pensar e organizar propostas de ação” (E3); “os trabalhadores trazem em sua bagagem conhecimentos e condições para mudar, mas precisam de reflexão, debate para que encaminhem propostas de mudanças” (E12). Salema (1997) sublinha que a metacognição é considerada envolvente em todas as situações de ensino e de aprendizagem e que ela pode ser suscitada, estimulada através de procedimentos metodológicos ou da atuação, do estímulo do pedagogo-educador. No estímulo à cognição do

trabalhador, destaca-se, em primeiro lugar, a ação dos pedagogos em prever, pensar e articular, levando em consideração as necessidades emergidas do contexto, os saberes que os trabalhadores trazem e a possibilidade de reutilização destes saberes em situações de trabalho. A fala dos pedagogos entrevistados revela que o trabalhador não só compreende a necessidade que ele tem de aprender, como participa das formações oferecidas.

Na relação da fase prévia com a dimensão da cognição/metacognição, verifica-se o que o E13 explicita: “crio novas estratégias que ajudam na aprendizagem, faço questionamentos e planejamos estabelecendo metas, objetivos, estratégias, atividades que queremos realizar”. O pedagogo, pelo autoquestionamento, provoca a reflexão e exerce sua liderança para que o trabalhador corresponda e também utilize sua metacognição para organizar seu planejamento. A tomada de decisão é um processo intencional decorrente dos fatos analisados, que busca o saber fazer e o sucesso na ação planejada. Essa ação emerge da capacidade que o indivíduo tem de conhecer, refletir e tomar decisões na busca do alcance das metas propostas. Inclui a capacidade de implementar e de avaliar as estratégias necessárias para atuar em situações específicas. Segundo Veiga Simão (2004c, p. 48), “as estratégias dizem respeito às operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem” e que através delas pode-se processar, organizar, reter e recuperar o que precisa ser apreendido. A mesma autora realça que “cada vez mais planejamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objetivo traçado ou exigido pela especificidade da tarefa” (p. 48).

O planejamento é construído com uma intencionalidade – criar estratégias para envolver os trabalhadores na busca de qualificação, através de cursos de formação e treinamento, pensados para que eles desenvolvam as competências necessárias. Neste sentido, apresentam-se alguns indicadores: “oriento as pessoas a planejarem propostas a serem implementadas” (E1); “reunimos a equipe para investir na aprendizagem, no desenvolvimento de pessoas, organizamos e desenvolvemos o planejamento realizado” (E12); “o caráter deste trabalho é a formação, é a construção de estratégias que estimulem o trabalhador a se envolver nas aprendizagens, para isso, procuramos trabalhar estimulando a autonomia, evitando cair em um trabalho paternalista e de dependência” (E10).

Através da análise destes indicadores, percebe-se o investimento dos pedagogos na implementação do planejamento, na mobilização dos conhecimentos prévios dos trabalhadores. Só depois, avançam nas aprendizagens com o intuito de levá-los a resolver situações complexas e a participar de outras formações com maior grau de exigência. O E12 salienta que o planejamento serve “para orientar a ação, podendo a mesma ser

redimensionada, caso seja necessário, para isso, ouço as dificuldades trazidas e busco alternativas de ação”. A fala do E3 complementa: “coloco as questões principais que devem ser trabalhadas, mas faço a pessoa pensar sobre o problema; os trabalhadores planejam atividades para realizá-las”. Destes indicativos, depreendem-se algumas convicções pessoais sobre o significado do aprender e da articulação de planos e estratégias com a finalidade de resolver eficazmente tarefas assumidas. Os trabalhadores e o pedagogo definem os objetivos e as estratégias e escolhem como implementá-los em suas ações profissionais. Peixoto (1984) explica que os aspectos metacognitivos são os fatores de ordem interna responsáveis pela transferência<sup>19</sup>, com sucesso, das aprendizagens feitas pelo sujeito para outras situações. O mesmo autor sublinha que os sujeitos “passam mais tempo a planificar, a analisar e a classificar as soluções e que pensam aplicar aos problemas que lhes são dados” (p. 251). Estes sujeitos aprendem a melhor avaliar o valor intrínseco dos resultados obtidos e são capazes de pôr em prática procedimentos mais eficazes de autocorreção, do que os sujeitos que têm dificuldades em fazer transferências dos saberes aprendidos. Todos os treze entrevistados referendam a importância do planejamento, antecedido do levantamento das questões emergentes a serem trabalhadas.

#### **4.3.1.2 Fase planejamento: relacionada à dimensão motivacional**

Um indivíduo motivado para realizar algo empenha-se na tarefa sem atribuir limites à sua ação. Ele preocupa-se em encontrar estratégias adequadas que lhe garantam aprendizagem e obtenção de sucesso. O sucesso oportuniza-lhe destaque pessoal e granjeia maior valorização e mais reconhecimento sobre o que faz. Alguns indicadores apresentados pelos pedagogos entrevistados referem-se a isto: “oportunizo encontros em que às pessoas que participam, principalmente nos cursos de capacitação, planejam algumas atividades para depois realizá-las [...] estímulo a aprenderem e a organizarem seu plano de trabalho com as horas que dispõem, refletindo como utilizá-las” (E2); “tenho que pensar o que fazer para envolvê-los, como despertar emoções positivas” (E3); “considero os conhecimentos que já possuem para estimular ou sugerir nova ação” (E11); “estímulo a implementação de ações de forma a construir estratégias de aprendizagem” (E13). Lopes da Silva (2004) afirma que, para a ação ser auto-regulada, é exigida a definição de um objetivo a ser atingido e que tem que haver uma causa ou algo que determine, que incentive a pessoa a se manter motivada no decurso da tarefa.

---

<sup>19</sup> Ver glossário.

Há empresas que prevêm, em seu regulamento, que o trabalhador desenvolva, a cada ano, determinado número de horas de formação. Esta proposta parece ser uma cobrança, no entanto, ela serve de motivação para que o trabalhador mantenha-se atualizado e busque qualificar-se na área em que atua ou em áreas de seu interesse. O trabalhador tem liberdade de escolher a formação a fazer, no entanto, as gerências também podem sugerir cursos, capacitações que o beneficiem. O E2 explica: “incentivo a organização de um plano sobre as 22 horas de formação que são desenvolvidas pelo trabalhador”. Quando o trabalhador tem dúvidas sobre o curso a fazer, pode procurar o pedagogo para que este o ajude a fazer o planejamento de sua carreira: “ajudo os trabalhadores a planejar como fazer e cumprir as horas de treinamento” (E2). O E1 diz: “as pessoas são incentivadas a continuar a formação, através dela podem se candidatar a novos cargos”. O pedagogo proporciona mecanismos de ajuda pedagógica na implementação e no desenvolvimento do planejamento, considera e atribui relevância à dimensão motivacional.

A não-regulação refere-se ao estado, a falta de motivação, a falta de intencionalidade, portanto, ausência do comportamento orientado para um objetivo, quer traçado pela empresa, quer pela própria pessoa. Quando a tomada de decisão é autodeterminada, isto é, quando parte do próprio sujeito, o processo regulatório caracteriza-se como escolha. Quando ela é controlada ou determinada por outro, sem a participação do próprio sujeito, o processo regulatório torna-se imposição que pode levar à desobediência ou ao desinteresse – o sujeito não avança, ou pior, regride. Veiga Simão (2002) destaca que a aprendizagem não depende tanto do suposto do coeficiente intelectual que o sujeito possui, nem do domínio de um bom conjunto de técnica ou de métodos pedagógicos, mas depende da possibilidade e da capacidade do sujeito (educando-trabalhador) captar as exigências colocadas para a realização das tarefas em uma determinada situação de aprendizagem. Destaca ainda, que ela depende também dos motivos que o sujeito tem para resolver, para se envolver, para controlar determinada situação ou proposta de trabalho.

Na prática das organizações pesquisadas, a ação do pedagogo está voltada, quase na totalidade, para a motivação dos trabalhadores. As ações caracterizam-se por diferentes convicções motivacionais, como a busca da auto-eficácia, proposta por Bandura (1977,1997), que defende a idéia que o sujeito aprende ao observar e ao interagir com o outro ou como a teoria do controle percebido definida por Deci e Ryan (1985, 1996, 2000), os quais explicam que estar motivado significa estar com a intenção de alcançar algum resultado, o que também depende da proposta e do contexto de trabalho.



#### 4.3.1.3 Fase planejamento: relacionada à dimensão contextual

Ao analisar o construto da auto-regulação da aprendizagem, entende-se que o pedagogo tem consciência dos emergentes problemas que o trabalhador e os espaços não-escolares enfrentam. Isto remete a pensar que o pedagogo, em relação ao contexto, está também atrelado a questões emergentes manifestas pelos trabalhadores e pela espaço educativo. A auto-regulação inclui questões cognitivas, motivacionais e contextuais. A questão contextual é vista por teóricos como Veiga Simão (2002, 2003, 2004), Lopes da Silva (2004), Rosário (2006), como a responsável pelo gerenciamento do espaço e do tempo em que as ações de aprendizagem acontecem. Neles estão implícitas as diferenças individuais e culturais, a diversidade humana e territorial. Perceber estas diferenças ajuda a organizar estratégias e espaços de atuação que podem facilitar a articulação dos conhecimentos prévios que os educandos-trabalhadores trazem de suas experiências pessoais, como também permite que corroborem a organização do planejamento individual e do grupo, numa proposta coletiva.

Através do planejamento, é feita, portanto, a seleção de estratégias e de metodologias específicas, levando-se em consideração o contexto real de trabalho e as possibilidades de desenvolvimento de cursos de treinamento, formação e qualificação. O planejamento precisa articular estrategicamente formas de perceber as condições que estimulam e fazem os educandos-trabalhadores se envolverem, produzirem, construírem.

Na pesquisa realizada, verifica-se a predominância de cursos realizados de forma presencial. Alguns dos pedagogos entrevistados falaram na possibilidade de realizarem cursos *on-line*, denominados cursos *e-learning*. Nenhum dos entrevistados, porém, implementou esta modalidade de formação, no seu local de trabalho, devido às dificuldades encontradas para investimento nesta área, como os poucos recursos disponibilizados para esta finalidade. A maioria dos entrevistados refere utilizar a *internet* para descobrir ofertas de cursos ou novidades existentes no mercado que possam ser adotadas pela empresa, mas sua implementação depende da aprovação do custo. O E2 especifica: “início o trabalho mostrando aos trabalhadores alternativas para que eles possam se envolver e participar; disponho de uma verba para os cursos, dentro desta margem, procuro encontrar alternativas que vão ao encontro das necessidades indicadas pelo grupo”. Existe, nas empresas, a preocupação com a formação, mas sua efetivação está atrelada às disponibilidades econômicas, o que, muitas vezes, engessa as tentativas inovadoras do pedagogo. O E2 diz: “a formação acontece dentro e fora do local de trabalho” – a empresa percebe, portanto, a necessidade de o trabalhador ter

oportunidades de conhecer contextos diferentes que lhe permitam uma leitura mais contextualizada da realidade.

Nesta dimensão, na realização do planejamento, o pedagogo prevê, dentro das condições da empresa, ações e atividades, a serem implementadas pelos trabalhadores. O trabalhador também participa do planejamento apresentando sugestões sobre as estratégias escolhidas, como mostram algumas afirmações dos entrevistados: “ouço os trabalhadores para depois propor alternativas, para iniciar o trabalho realmente” (E1); “incentivo que pensem na realidade contextual para argumentar a defesa do projeto” (E5); “organizamos programas para que os trabalhadores possam aprender no ambiente de trabalho” (E12).

Em relação a esta fase do planejamento, que considera as questões contextuais, muito ainda precisa ser feito, apesar de já existirem pedagogos atuando no planejamento de propostas e de práticas que objetivam envolver os educandos-trabalhadores. Pela análise dos dados coletados com os pedagogos em espaços não-escolares, percebe-se que o planejamento está mais voltado para “o que fazer” do que “onde e quando fazer”. As questões contextuais passam a ser, muitas vezes, improvisadas, o que dificulta bastante o desenvolvimento das propostas de aprendizagem definidas pela organização. As condições do ambiente influenciam a aprendizagem e muitas dificuldades são encontradas na hora de organizar um planejamento, principalmente, quando as questões dizem respeito ao tempo e ao espaço necessários para envolver o aprendiz na proposta de formação. Algumas vezes, o curso é oferecido porque faz parte das metas a serem atingidas pela organização, acabam implementando o que ela definiu como importante ou essencial, mesmo que nem sempre coincida com as necessidades desveladas pelo grupo de educandos-trabalhadores.

Há também forte preocupação com as questões econômicas, o que reduz as possibilidades de o pedagogo fazer algo diferente ou inovador e o deixa sem muitas alternativas. Um dos entrevistados (E2) revela que organiza e planeja os cursos de formação de acordo com o valor estabelecido para tal atividade. Apesar de fazer vários orçamentos, só pode gastar o que ficou estabelecido. Neste depoimento, está explícito que o planejamento acaba sendo moldado não por fatores correspondentes ao interesse e às necessidades do grupo, mas pela determinação econômica. Mesmo assim, alguns pedagogos dizem que atingem excelentes resultados de aprendizagem e que atendem aos objetivos traçados com esta finalidade. Estas afirmativas conferem relevância ao processo formativo realizado nos espaços não-escolares – o que fortalece a necessidade da participação do educando-trabalhador no planejamento das propostas de formação, para que sejam atendidas as demandas e as necessidades de aprendizagens percebidas por eles.

A dimensão do contexto se revela, embora com limitações, no ambiente onde acontece a ação, e, especialmente, nos agentes da ação. Este entendimento é expresso em alguns depoimentos dos entrevistados: “estamos tentando montar uma matriz de capacitação, verificando as necessidades existentes no grupo” (E1); “discuto com o profissional contratado que vai trabalhar o conteúdo, qual sua dinâmica, se reflete sobre o que faz, se respeita as necessidades que lhe foram solicitadas” (E9). O contexto define muitas coisas, porque ninguém faz nada sozinho, porque um pode ajudar e controlar a ação do outro, como mostra, por exemplo, a fala do E11: “identifico os principais problemas existentes no grupo de trabalho, distingo aqueles que são passíveis de treinamento e aqueles que são resultados de condicionamentos organizacionais”.

Segundo Veiga Simão (200, p. 195), “é necessário propor as condições pessoais, sociais e ambientais que levem os alunos [*trabalhadores*] a tornarem-se auto-regulados e competentes na sua aprendizagem” [grifo meu]. Esta ação, mesmo que seja uma necessidade pessoal, individual, está atrelada ao outro e, portanto, depende também do outro, da experiência social e cultural. Assim, autonomia/dependência estão muito próximas, uma atrelada à outra, configurando-se como um fator importante para a auto-regulação. Esta dimensão evidencia que as pessoas precisam ter autonomia para criar, decidir, optar, fazer por si, ainda que atreladas a normas, costumes, regras, imposições da organização, que as colocam em condição também de dependência. A auto-regulação contribui para as aprendizagens através de experiências vividas, contextos, práticas realizadas com outras pessoas, busca de autonomia na tomada de decisões.

#### **4.3.2 Fase realização: relacionada às dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual**

A fase da realização diz respeito à ação propriamente dita, pois é a etapa em que se põe em prática o pensado, o previsto e o planejado. A realização da tarefa requer o envolvimento do sujeito, mesmo que o pedagogo seja o responsável pelo controle da ação, dos processos, das estratégias, das pautas. Este processo correlaciona-se com as fases anteriores. Nesta etapa, os trabalhadores executam o que planejaram, refletem sobre o processo e encaminham indicadores que permitam (re)organizar os planejamentos. Pedagogo e trabalhador, ao (re)avaliarem seus objetivos, suas metas, tomam consciência das ações que realizam. Alguns dos entrevistados referem-se a isto: “busco construir e desenvolver competências técnicas e profissionais no local de trabalho, sendo que a educação corporativa é uma delas; insiro, no planejamento, atividades que promovam o desenvolvimento do ser

humano, a construção de competências profissionais, pensando na aprendizagem” (E2); “utilizo estratégias para que as pessoas aprendam” (E3); “é interessante desenvolver um trabalho que se preocupe com o sujeito aprendente” (E4); “ao planejar discuto e (re)avalio os objetivos estabelecidos” (E3).

Nestes excertos, encontram-se referências a pontos relevantes do construto da teoria da auto-regulação da aprendizagem, como a que está relacionada com o conhecimento cognitivo/metacognitivo que inclui a tomada de consciência das variáveis pessoais, do planejamento, da execução da tarefa, das estratégias, que influenciam e estimulam o desenvolvimento de processos que levam os aprendizes a perceberem o que sabem e o que ainda precisam aprender (auto-reflexão); também está relacionado ao fato de os trabalhadores agirem impulsionados por objetivos ligados a determinados motivos, que são as forças ou as energias que impulsionam o comportamento na obtenção de metas e de planos. Estas ações e as demais demonstram o envolvimento dos pedagogos com a escolha das estratégias para a aprendizagem dos trabalhadores.

#### **4.3.2.1 Fase realização: relacionada à dimensão cognitiva/metacognitiva**

No decorrer da ação profissional, a dimensão da cognição/metacognição é um componente crucial para o exercício da aprendizagem auto-regulada. Segundo Lopes da Silva (2004, p. 24), “as pessoas refletem sobre as exigências das tarefas, sobre as competências e estratégias pessoais que devem ser aplicadas na resolução dos problemas, quando testam os seus conhecimentos e revêem os trabalhos realizados”. Quanto mais o trabalhador se envolve na resolução de problemas, mais adquire conhecimento, mais reflete sobre os fatores que influenciam a cognição, melhor percebe como lida com situações favoráveis ou não. A compreensão permite elaborar planos que encaminhem para a ação, a qual envolve a reflexão sobre ela mesma e assim desencadeia e promove a aprendizagem. A fase de realização é o momento da ação, da execução das atividades propostas, na qual se controla continuamente o curso dessas mesmas ações e, se não forem adequadas, efetuam-se mudanças no planejamento.

No transcurso da ação (processo de realização), quando os trabalhadores demonstram não conseguirem avançar, a modificação torna-se uma estratégia útil. A revisão permite (re)pensar o processo, pois ele não é pré-determinado, mas se faz ao andar. Nesta fase, está implícito um dos princípios da auto-regulação – consciência – necessário para o reconhecimento dos próprios objetivos, possibilidades e limitações.

As entrevistas realizadas mostram-se ricas em indicadores desta dimensão, apresentam-se dois exemplos: “organizo um curso pensando na necessidade do grupo e proponho fazer de forma que o sujeito se envolva, caso seja necessário, modificamos o planejamento previsto” (ao longo da entrevista, ele confirma que houve necessidade de reorganização do planejamento) (E2); “não se pode ensinar nada a ninguém, mas pode-se facilitar o caminho desta aprendizagem, oferecendo indicadores basilares, orientando, auxiliando questionando e problematizando para que os trabalhadores reflitam e, com isso, construam suas próprias aprendizagens” (E3). A reflexão está presente também neste ponto porque ela é responsável pela análise da ação realizada. A partir da ação refletida, pode-se modificar a ação, mesmo que se esteja na fase da realização do que foi planejado.

O conhecimento cognitivo/metacognitivo inclui a tomada de consciência das variáveis pessoais que impulsionam o desenvolvimento – a execução das propostas. A dimensão cognitiva é identificada na fase da realização, ela manifesta-se pela reflexão sobre as exigências das tarefas e sobre as competências estratégicas pessoais. A reflexão não é um último passo, pois ela está presente em todas as etapas da aprendizagem auto-regulada.

#### **4.3.2.2 Fase realização: relacionada à dimensão motivacional**

Na fase da realização, o pedagogo impulsiona os trabalhadores para atingirem os objetivos, os impulsiona à ação que leve à obtenção de suas metas e à realização dos planos traçados (dimensão motivacional). No que diz respeito à dimensão da motivação, relacionada com a execução (realização) das tarefas e propostas de trabalho, os envolvidos (pedagogos e trabalhadores) apresentam um papel ativo na construção do planejamento. A fim de tornar a aprendizagem mais significativa, há um processo para manter os trabalhadores motivados, organizando estratégias de ação mais adequadas, sejam elas metacognitivas, cognitivas ou motivacionais.

A motivação é pré-condição da fase da realização, pois ela traz a energia necessária para que o sujeito realize as ações planejadas. O papel da motivação na aprendizagem auto-regulada, segundo Veiga Simão (2004a) e Lopes da Silva (2004a), é estimular o indivíduo para a construção do seu desenvolvimento/conhecimento. Este processo implica ajudar os sujeitos a compreenderem as razões que movem seus esforços através de questionamentos sobre o que pretendem atingir e aonde querem chegar. É importante que os trabalhadores ajam impulsionados por objetivos, por motivos. O pedagogo, ao organizar planos e estratégias de ação, evidencia os motivos mobilizadores e estimuladores das atividades dos trabalhadores e

também formula para si metas e propostas, ou seja, ele também exerce a auto-regulação da aprendizagem.

Alguns trabalhadores agem de forma bastante envolvente, pois querem aprender mais para conquistar novas oportunidades dentro da empresa, conquistar outros cargos e melhores salários. A condição de saber mais pode proporcionar ao trabalhador novas oportunidades, o que é exemplificado pela fala de alguns entrevistados: “os cursos promovem as aprendizagens e após poderão fazer a prova que lhe permite trocar de setor ou serviço” (E2); “utilizo técnicas de dinâmicas de grupo, relatos de experiências, debates e reflexões acerca dos papéis e das funções de cada um no seu grupo” (E10); “a pessoa tem que aprender a raciocinar, a analisar, a desenvolver competências necessárias” (E9); “incentivo a organização de um plano sobre as horas de formação que são desenvolvidas pelo trabalhador” (E2).

Na dimensão da motivação, estão implícitos o afeto, os sentimentos e a volição (ato pelo qual a vontade é expressa), que também são responsáveis pela auto-regulação da aprendizagem. Alguns depoimentos dos entrevistados demonstram isto: “temos trabalhado a questão dos valores, se houve interação com os colegas de outros setores, se proporcionou o desenvolvimento e satisfação pessoal” (E2); “o trabalho é feito estimulando a sensibilidade, a intuição [...] compartilhar, socializar e trabalhar juntos na conquista de um espaço melhor, pois somos seres em perspectiva de evolução e estamos na empresa buscando melhorar” (E7). Este entrevistado (E7) conclui: “organizo estratégias variadas para que os trabalhadores tenham vontade de aprender e de permanecer no curso”. Estar motivado significa envolver-se para alcançar metas, buscar resultados.

Uma das dimensões de maior destaque entre as ações desempenhadas pelos pedagogos é a motivação. Segundo McCombs (1989), a motivação humana é essencialmente algo que mobiliza as pessoas a terem consciência de si mesmas como agentes da construção de seus pensamentos, crenças, objetivos, expectativas e atribuições. Segundo Sá (2004), as pessoas são motivadas por diferentes razões: umas por interesses e valores particulares, outras por pressões sociais, outras ainda pelo desejo de projeção profissional. O pedagogo que trabalha na motivação dos trabalhadores também quer ser reconhecido e valorizado por seu trabalho e nisto encontra a própria motivação. Diz E6: “estimulo e acompanho a participação dos trabalhadores, procuro despertar neles o mesmo interesse que tenho – o de mostrar que posso fazer um trabalho eficaz”.

Os indicadores apresentados evidenciam que há correspondência entre as ações realizadas pelos pedagogos e a dimensão da motivação, característica da fase da realização/execução, como apresentado pela teoria.

#### **4.3.2.3 Fase realização: relacionada à dimensão contextual**

Na dimensão contextual da fase da realização (execução), muitos fatores estão presentes e atrelados ao contexto, por exemplo: o comprometimento de cada educando-trabalhador; as relações que se estabelecem em relação à proposta de trabalho; as lideranças que surgem na execução das tarefas; o planejamento das atividades; a organização dos espaços de trabalho dentro e fora da empresa; a gestão das ações; a execução do que foi pensado e construído pelo grupo.

As rotinas, as tarefas, as combinações processuais auto-regulatórias auxiliam o desenvolvimento das ações buscadas e pretendidas. A prática auto-regulada, que é intencionada e consciente (princípios da auto-regulação), permite encaminhar e executar as propostas de forma que possam estimular os educandos-trabalhadores envolvidos na obtenção de metas e resultados esperados. Estas diferentes modalidades e possibilidades estão imbricadas também em questões emergentes do contexto e contribuem para o desenvolvimento dos processos auto-regulatórios.

Os pedagogos entrevistados revelam que, após iniciarem o trabalho em ambientes educativos, conquistam espaços e oportunidades de ação. Pelos relatos dos entrevistados, quando os trabalhadores ingressam no local de trabalho, se transformam em educandos-trabalhadores, pois são estimulados a empreenderem propostas de aprendizagem que podem ser planejadas por eles ou orientados pelo pedagogo, realizadas no próprio ambiente profissional.

Na explanação sobre a execução do que foi anteriormente planejado, referenciaram-se algumas dificuldades encontradas na dimensão contextual, como: pouco tempo disponível para investir na formação, pois os departamentos para realizarem reuniões formativas não podem fechar ou ficarem ociosos por muito tempo; dificuldades relacionadas a custos, pois há limitação no orçamento para tal finalidade; dificuldades específicas em executar e contemplar as tarefas e as propostas anteriormente planejadas.

Embora tais empecilhos, percebe-se, pela pesquisa, muitas inovações e avanços nesta área, pois depoimentos mostram que enxergar a realidade, visualizar as possibilidades existentes no contexto e sobre ele agir permitem a busca e construção de alternativas e propostas de ação. É possível, portanto, utilizar estratégias de intervenção reguladoras que auxiliam na execução das tarefas. Como exemplificação, recorre-se às palavras de alguns dos entrevistados: “o trabalhador é liberado para fazer formação, cada um tem horas de formação que devem ser cumpridas [...] o centro de treinamento da organização trabalha voltado para o

grupo de funcionários, a formação pode ser feita na empresa ou fora, a formação pode ser até no domingo, num lugar diferente para permitir que todos a aproveitem” [E2]; “a participação pode ser indireta (trabalhar sobre o que foi sugerido) ou direta (a pessoa interage, dizendo o que lhe parece ser melhor) (E3)”. Muitas conquistas já foram implementadas nos espaços organizacionais, mas permanece a necessidade de transformá-las em política gerencial para que fortaleçam o “capital intelectual” como elemento inquestionável na valorização da empresa.

### **4.3.3 Categoria reflexão: relacionada às dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e contextual**

Veiga Simão (2005a) salienta que, pela capacidade de examinar as situações, as tarefas, os problemas, distingue-se a boa aprendizagem da má ou da inadequada aprendizagem. Esta afirmação traz implícita a presença da avaliação, ou seja, a capacidade de o trabalhador e o pedagogo analisarem as próprias atuações. Este movimento leva a identificar quando as ações e as decisões foram tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz e dá condições para corrigi-las (VEIGA SIMÃO, 2004a). A atuação do pedagogo inicia com um processo de articulação, de implementação das aprendizagens que se fazem necessárias no grupo de trabalho ou que o sujeito tenha identificado como sua necessidade. Sobre isto, falam alguns dos entrevistados: “avalio se houve enriquecimento profissional e se o trabalhador demonstra utilizar os conhecimentos adquiridos na prática em seu trabalho” (E1); “é o momento da construção da aprendizagem, pois ele é um processo permanente de avaliação” (E2); “a reflexão do processo é feita durante o curso para verificar sua validade e se o sujeito está aprendendo” (E11). Tanto estes indicadores como esta fase têm desdobramentos e implicações cognitivas/metacognitivas, motivacionais e contextuais.

#### **4.3.3.1 Fase reflexão: relacionada à dimensão cognitiva/metacognitiva**

Na fase da reflexão, a dimensão cognitiva permite pensar sobre as ações construídas, de forma a avaliar a prática realizada e investigar como e por que a aprendizagem aconteceu ou não. Segundo Veiga Simão (2004a, 2006), a auto-regulação prevê a reflexão consciente que possibilita ao sujeito explicar o que fez e por que fez; buscar significado para suas ações e para os problemas e questionamentos que surgem; tomar decisões; estabelecer o diálogo consigo mesmo. Pela reflexão que conduz à tomada de consciência se alcançam as competências pretendidas. Rosário (2006), ao refletir sobre a ação realizada, diz que o sujeito



pode se dar conta de algum erro cometido e sublinha que o erro é o preço a pagar para aprender a progredir. Nesta concepção de aprendizagem, o erro não é mais visto como algo execrável como o era na concepção tradicional de educação, ele é reconhecido como uma hipótese de conhecimento que oportuniza ao educando-trabalhador avançar em suas metas e objetivos.

O construto da aprendizagem auto-regulada contribui para reforçar o entendimento de que o indivíduo é o protagonista ativo, dinâmico e autônomo no processo de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2004c), isso significa que é ele quem faz seu planejamento de trabalho; organiza, reorganiza tantas vezes quantas forem suas hipóteses construídas; controla e monitora sua ação; efetua deliberadamente mudanças em seu caminho. Sua escolha por este ou aquele conceito pode estar relacionada com a questão do controle volitivo que afeta sua atenção, seu desejo na escolha e na execução da tarefa.

Pela proposta de auto-regulação da aprendizagem, os educandos-trabalhadores utilizam estratégias de monitoramento da tarefa, a qual podem reformular, através do processo de reflexão. O pedagogo assume papel de mediador, problematizador e investe no acompanhamento dessas estratégias, de forma que o educando-trabalhador possa avançar pela reformulação de pontos que, em sua reflexão, percebeu como redimensionáveis. (VEIGA SIMÃO, 2004c). Pela teoria da auto-regulação investir em estratégias de acompanhamento auto-regulatórias não significa apontar erros, mas implica estimular pautas ou guias metacognitivas que permitirão a aprendizagem.

Abraão et. al. (2004) salientam que todo erro pode ser construtivo, se construtiva for a intervenção do professor. Depreende-se daí a questão que na auto-reflexão é possível trabalhar no sentido de ensinar/aprender, considerando de maneira produtiva o uso do erro na aprendizagem auto-regulada. Para isto é necessário construir conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o mundo e, principalmente, reconhecer-se incompleto, reconhecendo também, a incompletude do conhecimento. Correr o risco de aprender inebriado pelo movimento da descoberta faz com que o sujeito construa e descubra outras hipóteses que lhe permitam avançar em seu conhecimento (FRISON & SCHWARTZ, 2006).

Meirieu (2005, p. 91) destaca que “depois de 30 anos, os pedagogos preocupam-se com o ‘estímulo cognitivo’, o ‘perfil pedagógico’ e com ‘estratégias de aprendizagem’”, isso oportuniza um modo original de aprender, imbricado com o contexto, sobre o qual o sujeito busca apoio, interlocução para enfrentar o desconhecido e tentar apreendê-lo. A proposta de aprendizagem auto-regulada estimula a avaliar e a refletir se o uso das estratégias estão adequadas, se elas estão contempladas desde a simples rotina, à elaboração de um plano

para buscar atingir os objetivos propostos (LOPES DA SILVA & SÁ, 1997). Como o educando-trabalhador é um ser ativo, é possível deduzir que ele pode caminhar com seus próprios pés, que tem motivos e meios para avançar por si próprio, em direção às metas propostas, construindo outras estratégias que facilitem a obtenção das exigências profissionais. Os educandos-trabalhadores, muitas vezes, não se arriscam a dar opiniões com medo de errar, receio de ser mal interpretado, o que obstaculiza o autodesenvolvimento e o desenvolvimento da organização. Na auto-reflexão, aproveitar o erro é promover formas mais adequadas para (re)organizar o planejamento. Esta proposta pode ajudar a auto-regular as aprendizagens, uma vez que ‘compreender’ passa a ter relevância junto ao ‘fazer’. O ‘erro’ deixa de ser fracasso e passa a ser mediador, auto-regulador do processo de aprendizagem.

A seguir, se entremeiam alguns indicadores demonstrativos da preocupação do pedagogo com o desenvolvimento de suas competências: “analiso se a metodologia foi a mais adequada para aquele grupo; faço questionamentos, que levem o sujeito a pensar e rever o que faz; reflito se no plano há ações voltadas à interação; (re)avalio o que foi desenvolvido e, com isso, reorganizo o planejamento” (E1); “a avaliação pretende fazer com que a pessoa reflita sobre o que significou o curso para si e o que pretende buscar depois dele” (E2); “a mudança se dá a partir das reflexões dos planejamentos e das novas estratégias de ação” (E4); “a partir das avaliações organizamos as ações do próximo trabalho” (E6).

A continuidade da reflexão é necessária e importante na auto-regulação, pois ela confirma, ou não, o acerto das ações realizadas. Um dos sentidos da auto-regulação centra-se no como o sujeito aprende e no como, ao aprender, avalia e revê o caminho percorrido. Rosário (2006) ressalta que o sujeito ser mais ou menos auto-regulado depende do quanto ele reflete metacognitivamente, assertiva que vale tanto para a ação do trabalhador como para a do pedagogo. Alguns depoimentos dos entrevistados ilustram isto: “o curso nem sempre funciona como planejado, temos que (re)avaliar, (re)planejar antes de (re)implementá-lo” (E9); “percebo agora o que devo mudar, no dia-a-dia, esquecemos de fazer esta análise, estou refletindo agora ao fazer a entrevista contigo” (E13). Esta última fala mostra o caminho que o pedagogo realizou durante seu depoimento, como refletiu sobre sua prática e como pôde, através de suas próprias vivências e de seus saberes, mobilizar conhecimentos para auto-regular a aprendizagem.

#### **4.3.3.2 Fase reflexão: relacionada à dimensão motivacional**

Veiga Simão (2005a) diz que os conhecimentos construídos estão relacionados com a reflexão ativa e consciente e exigem da pessoa comprometimento e dedicação. As falas dos pedagogos entrevistados demonstraram que uma das competências necessárias para atuar de forma auto-regulada é saber estabelecer metas e poder atingi-las através de estratégias de ação que, ao criar condições favoráveis, estimulam o trabalhador a avançar no processo de aprendizagem. Na fase da reflexão, sobressai a importância de responder: o que fazer? como fazer? por que fazer? O pedagogo motiva o trabalhador e o instiga a avaliar o trabalho que realizou, como se depreende de alguns depoimentos dos entrevistados: “estimulo o *feedback*, de várias formas: escrita, falada, dramatizada” (E1); “o importante é o envolvimento com os trabalhadores, a discussão, a troca” (E2); “fazemos grupo de estudo e no qual há aprendizagem e crescimento” (E7); “através da avaliação, a aprendizagem será bem mais satisfatória e o resultado mais eficiente” (E13).

Conforme De Lemos (2005: 193), a motivação produz “não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho”. A motivação deve ser valorizada nos contextos educativos como meio de atingir um resultado e como um fim em si mesma, presente no processo da ação. A autora salienta que é importante desenvolver nas pessoas a capacidade de se automotivarem, a fim de construírem a autonomia produtiva, como ilustra a fala de dois entrevistados: “pensar no que vai fazer e por que vai fazer” “estimulo para que as pessoas reflitam sobre como agem” (E13); “estimulo a avaliação pensando o que se pode melhorar” (E8). No processo de avaliação, os trabalhadores motivados desenvolvem pensamentos que otimizam a aprendizagem auto-regulada e constroem comportamentos positivos como entusiasmo, curiosidade e interesse.

#### **4.3.3.3 Fase reflexão: relacionada à dimensão contextual**

A fase da auto-reflexão ou da auto-avaliação refere-se ao processo interno de cada educando-trabalhador, relacionado às questões contextuais que podem favorecer ou prejudicar a aprendizagem. Esta ação permite que se reveja o caminho percorrido, pois a aprendizagem é um processo inacabado que requer esforço e atividade constantes. Nesta fase, é necessário propor (pela atuação do pedagogo) condições pessoais, sociais e ambientais que favoreçam os educandos-trabalhadores a tornarem-se auto-regulados e competentes em sua aprendizagem. Esta aprendizagem, atrelada a condicionadores contextuais, pode colocar certa dependência no processo de construção e de execução das tarefas, mas pode também estimular novas aprendizagens. Inovar, criar, decidir, optar, fazer por si, em parceria com o outro se firmam

como estimuladores da auto-regulação do educando-trabalhador. Estas ações, mesmo que sejam decorrentes de necessidade pessoais, estão relacionadas ao social, ao cultural, ao econômico e, portanto, ligadas à realidade contextual da qual também depende o sucesso ou o fracasso da tarefa. O contexto influencia as demandas e exigências impostas, mas também os educandos-trabalhadores o influenciam e modificam pela forma como organizam sua ação.

O educando-trabalhador pode, quando estimulado pelo pedagogo, interiorizar estratégias, refletir sobre elas e, por este processo auto-regulatório, ampliar seus conhecimentos e superar dificuldades encontradas em uma fase de trabalho. Alguns indicadores das entrevistas ilustram isto: “analisamos se o curso proporcionou o desenvolvimento e a satisfação do trabalhador e se impulsionou o comprometimento profissional” (E1); “a avaliação é parte fundamental, nela o trabalhador destaca conquistas que obteve, enfocando as aprendizagens realizadas” (E2); “a reflexão permite que o grupo avance e organize a unidade de forma que todos possam trabalhar melhor” (E4).

Ao se esforçar, ao se dedicar, o sujeito amplia seus conhecimentos, avança em suas compreensões, modifica sua ação. A fase da reflexão decorre da execução, a qual é influenciada pela retomada da fase prévia, este circuito reitera o ciclo: planejar, executar, avaliar, pois o avaliar pode modificar o planejar e isso conduz a novo ciclo que leva o trabalhador a recomeçar o processo. Este fazer, refazer, é o próprio ato de auto-regular a aprendizagem.

Pela análise feita, verificou-se que a auto-reflexão está bastante presente na dimensão contextual. Nesta fase, o pedagogo há de voltar-se para propostas de trabalho que envolvam os trabalhadores na reflexão da aprendizagem. A formação em contextos de trabalho, o reforço, a iniciativa individual e coletiva para a aprendizagem devem ser assumidos como investimento que permite a cada trabalhador saber pensar e assim conquistar novos espaços.

#### **4.3.4 Síntese sobre as fases e as dimensões subjacentes à auto-regulação da aprendizagem relacionadas à atuação do pedagogo**

A análise das dimensões da auto-regulação evidencia que são múltiplas as ações realizadas pelo pedagogo nos espaços não-escolares, as quais podem ser relacionadas com o construto desta teoria da aprendizagem.

De acordo com Rosário (2006), Zimmerman (1998) Veiga Simão (2004, 2005), o modelo apresentado (Quadro 8) explica a constante recursividade no processo da aprendizagem auto-regulada. Os citados autores salientam que este é um processo de retro-

auto-alimentação, pois o trabalhador está constantemente em processo de (re)construção. Quando o pedagogo monitora uma atividade ou propõe uma tarefa, ele estimula o trabalhador a pensar sobre como fazê-la, a executar o que decidiu fazer e a avaliar se o que fez condiz com o que queria ter feito. Nas três fases (planejamento, realização e reflexão) e em cada uma delas, necessariamente, estão presentes as três dimensões que incluem os fatores ou os componentes: cognitivo/metacognitivo, motivacional e contextual.

A fase prévia, que prevê o ato de planejar, organizar ações concretas a serem realizadas no percurso da formação exigida aos trabalhadores para o avanço técnico-profissional (dimensão cognitiva/metacognitiva), utiliza propostas e estratégias que estimulam o trabalhador a participar (dimensão motivacional) e nela são pensadas as condições físicas, materiais, sociais e econômicas que permitam a realização da ação planejada (dimensão contextual).

A fase da execução prevê que se realizem as tarefas e atividades previstas, planejadas (dimensão cognitiva/metacognitiva), se controle continuamente o curso da ação e se efetuem mudanças quando estas forem imprescindíveis (dimensão motivacional) para garantir os objetivos desejados e para implementá-los a partir da realidade contextual existente na organização (dimensão contextual).

A fase da reflexão prevê que se realize a análise da própria atuação (no presente caso, a do pedagogo e a dos trabalhadores), com a finalidade de identificar as decisões cognitivas anteriormente tomadas (dimensão cognitiva/metacognitiva), e que se verifique se as decisões tomadas estimulam os trabalhadores a avançar. Prevê também que o pedagogo mobilize os educando-trabalhadores a progredirem em suas aprendizagens (dimensão motivacional), que se desenvolvam as estratégias que foram pensadas, planejadas considerando as questões do contexto, verificando até que ponto este contexto auxilia no avanço da aprendizagem pretendida (dimensão contextual).

Veiga Simão (2006) diz que a fase prévia prepara o terreno para as aprendizagens as quais abrangem os processos de estimulação e motivação, que ocorrem durante o ato de aprender, e encaminham para a reflexão que influenciará a aprendizagem subsequente, completa-se assim o ciclo proposto por Zimmerman (1998). Cada etapa caracteriza-se por um movimento cíclico envolvendo as três fases, pois pode haver reflexão no planejamento, pode haver reflexão na execução e pode haver planejamento na reflexão. Os indicadores colhidos em cada fase oportunizam esta contínua articulação. Isso também acontece com os demais passos (Quadro 7) propostos por Rosário (2006), que apresentam em cada fase: planejamento, execução e avaliação e a correlação entre si. O planejamento não está desvinculado da

execução das estratégias, como também não está desvinculado da avaliação, por ser um sistema integrado, tipo corrente ou engrenagem, seus elementos se imbricam e constantemente se reorganizam.

No modelo citado, as diferentes partes (planejamento, execução e avaliação) interagem entre si, e, ao se inter-relacionarem, encaminham outras propostas de ação que direcionam para o (re)planejamento, a (re)avaliação e a (re)execução. Neste movimento recursivo, a capacidade intelectual do indivíduo não é o único determinante no processo de construção do conhecimento, pois outras variáveis (cognitiva, motivacional e contextual), igualmente importantes, estão envolvidas no processo. A cognição e motivação vêm sendo valorizadas, pois elas auxiliam na articulação, no entrelaçamento das aprendizagens. Investigações sobre a auto-regulação mostram que o uso de estratégias de aprendizagem auto-regulada articulam-se à motivação, estimulando o desenvolvimento da capacidade cognitiva/metacognitiva. Os pedagogos aprendem a lidar com os próprios processos cognitivos, a organizar estratégias cognitivas/metacognitivas estimuladoras da aprendizagem que envolvem os processos cognitivos dos educandos-trabalhadores, sem deixar de considerar o contexto, porque este pode facilitar ou complicar a efetivação da aprendizagem. O pedagogo que atende a estas condições possibilita a auto-regulação da aprendizagem do trabalhador e, com isso, transforma o espaço não-escolar em ambiente educativo, em organização aprendente.

As fases e as dimensões da auto-regulação estão contempladas em muitos indicadores, conforme exemplificam as seguintes falas dos entrevistados: “estimulo os trabalhadores a fazerem um planejamento sobre um determinado assunto, peço para executarem o planejamento feito e logo depois iniciamos a análise do que aconteceu” (E5); “definimos como realizar o planejamento e, no decorrer do trabalho, (re)avaliamos e verificamos se os trabalhadores estão aprendendo, se correspondeu com as necessidades do grupo” (E2); “planejamos ações e estratégias que possibilitam a capacitação dos trabalhadores, se necessário for, reorganizamos os cursos a partir da avaliação” (E10). O que vale não é somente o produto final em si, mas também o processo reflexivo que se faz.

Da análise das fases – planejamento, execução e avaliação –, inter-relacionadas com os fatores cognitivos/metacognitivos, motivacionais e contextuais, emerge o componente comportamental que adquire outro significado, pois, pela formação e pela aprendizagem realizada o sujeito modifica sua atuação. Isso fortalece a idéia que se a aprendizagem proporciona mudanças que pela compreensão o educando-trabalhador (re)organiza suas estratégias de ação, tendo mais coragem para tomar iniciativas, inclusive para desenvolver sua

‘resiliência’<sup>20</sup>. O educando-trabalhador ‘resiliente’ desenvolve a capacidade de (re)organizar seu planejamento, implementando novas ações frente aos obstáculos e a cada desafio. Se este raciocínio for transferido para o cotidiano, se observará que, quanto mais ‘resiliente’ for o aprendiz, mais facilmente ele modifica seu comportamento, envolvendo-se profissionalmente. Na teoria da auto-regulação, o componente comportamental se refere à ação do sujeito para desenvolver ou reunir recursos pessoais na construção e na escolha de estratégias que mobilizem a execução dos objetivos propostos. Para isso, é insuficiente saber o que fazer e como fazer, é preciso também planejar, executar, refletir sobre o que está sendo feito.

A variável comportamental está atrelada à dedicação, à persistência no esforço empreendido e, conseqüentemente, aos êxitos conquistados na realização das tarefas. Esta forma de ação traz implícita a questão da autonomia que permite regular o próprio comportamento e a experiência para iniciar, dirigir e avaliar a ação. Os aprendizes auto-regulados (auto-orientados) determinam seus próprios objetivos e padrões, eles “são tanto capazes quanto dispostos a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, orientação e produtividade. Exercitam as habilidades na administração do tempo, no gerenciamento de projetos, no estabelecimento de objetivos, na auto-avaliação, na crítica dos pares, na reunião de informações e no uso dos recursos educacionais” (CLAXTON, 2005, p. 143).

O desenvolvimento destes fatores está entrelaçado com a questão contextual que pode inibir ou estimular as experiências de competência auto-regulada, o desenvolvimento da motivação e a autonomia do sujeito. Quando o comportamento é autodeterminado, o processo regulatório é a escolha, o planejamento, a realização e a avaliação, quando, porém, é controlado, o processo regulatório é a condescendência ou, em alguns casos, a total inércia.

#### **4.4 Princípios da auto-regulação da aprendizagem percebidos na prática do pedagogo**

É absolutamente necessário tornar o aluno consciente dos processos que emprega na elaboração de conhecimentos, facilitando-lhe, por todos os meios, a reflexão metacognitiva sobre as habilidades de conhecimentos, os processos cognitivos, o controle e o planejamento da própria atuação e da dos outros, a tomada de decisões e a comprovação de resultados (MEC, 2004).

Princípio é uma lei geral que explica/compreende o funcionamento da natureza, da qual derivam leis específicas para casos particulares (JUPIASSU & MARCONDES, 1996). Na auto-regulação da aprendizagem, os princípios que buscam explicar e compreender seu

---

<sup>20</sup> Resiliência é uma qualidade vital que precisa ser estimulada, tanto em crianças quanto em adultos para que a pessoa tenha condições de produzir conhecimentos (CLAXTON, 2005, p. 12).

funcionamento são, de acordo com Veiga Simão (2006), consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação de atividades. A seguir estes princípios são conceituados e articulados com as ações pertinentes aos sujeitos inseridos em espaços educativos não-escolares. São apresentados também depoimentos retirados das entrevistas realizadas, ilustrativos destes princípios.

A auto-regulação está entrelaçada com as experiências vividas, com a identidade pessoal e profissional de cada pessoa. Isso acontece porque as pessoas, constantemente, fazem escolhas, o que lhes permite avaliar, estimular e monitorar seu comportamento e sua aprendizagem. Em uma comunidade reflexiva, há maior probabilidade de aumentar e examinar os hábitos auto-regulatórios (VEIGA SIMÃO, 2006).

Os relatos dos pedagogos entrevistados evidenciam que eles articulam, junto aos trabalhadores, um processo de reflexão colaborativa, que acontece no decorrer dos cursos, das formações e das capacitações que promovem. A ação/reflexão colaborativa permite partilhar narrativas pessoais, analisar situações emergidas do cotidiano, observar e realizar atividades de ensino e de aprendizagem que permitem a auto-regulação. A autora citada salienta que todas as pessoas podem melhorar seu grau de controle sobre a aprendizagem, se estiverem inseridas em um ambiente que as estimule a atividades auto-reflexivas promotoras da auto-regulação.

Atualmente, as pessoas vivem na perspectiva de rápidas mudanças provocadas por desafios que as colocam em constante busca de alternativas e estratégias de ação que permitam resolver as situações desafiadoras. As práticas educativas investigadas, no presente estudo, acontecem em diferentes ambientes organizacionais e oferecem indicadores para a utilização de estratégias que levem estudantes e trabalhadores a elaborarem e organizarem seus conhecimentos. Veiga Simão (2006) enfatiza que para a construção de saberes, conhecimentos, através da aprendizagem auto-regulada, a atenção deve estar voltada para a utilização de estratégias, como: planejar propostas pedagógicas e organizar reuniões, pautas, trabalhos, que tornem possível: a) definir e dirigir as metas com mais profundidade; b) ter mais controle para regular a ação; c) enfrentar progressivamente situações incertas e diferenciadas; d) aumentar o grau de complexidade nos procedimentos a executar. Para estas ações serem efetivas na prática educativa, há de se considerarem os princípios que promovem a auto-regulação das aprendizagens.

Paris e Winograd (2001) apresentam vários princípios que permeiam a prática do educador que se propõe a trabalhar com a aprendizagem auto-regulada e indicam o que ele pode fazer para promover a auto-regulação das pessoas. Os citados autores destacam a



importância de os educadores tomarem consciência de suas próprias estratégias de aprendizagem pelo exame dos processos que utilizam. São os seguintes os princípios apresentados por Paris e Winograd (2001) e suas respectivas formas de operacionalização:

a) auto-avaliar – reflexão sobre si próprio, a qual oportuniza o conhecimento mais profundo da aprendizagem e estimula a análise do seu estilo pessoal, das estratégias utilizadas para aprender. O sujeito discerne sobre as próprias lacunas e falhas na percepção de determinados pontos-chave; se auto-avalia periodicamente e promove o automonitoramento dos progressos. A auto-avaliação estimula a correção de estratégias e promove sentimentos de auto-eficácia;

b) autogerir – o pedagogo controla as estratégias de ação de forma a estimular o trabalhador a mobilizar seus pensamentos e esforços na busca da resolução de problemas. O pedagogo, ao definir metas para serem implementadas, gerencia o tempo e os recursos necessários para a aprendizagem do educando-trabalhador .

c) ensinar a auto-regulação – orienta através de instruções, da reflexão e discussão metacognitiva; promove a auto-regulação pela análise de depoimentos que focam o desenvolvimento pessoal.

d) auto-regulação atrelada à identidade pessoal/profissional – a escolha que os indivíduos fazem para monitorar seu desempenho está normalmente condicionada pela identidade desejada e/ou preferida. Aumentar a perspectiva autobiográfica na educação e na aprendizagem intensifica a consciência pessoal de auto-regulação. Participar de uma comunidade reflexiva aumenta a possibilidade de examinar os hábitos auto-regulatórios.

Ao analisar os princípios apresentados por Paris e Winograd (2001), verifica-se que o primeiro e o segundo princípios estão relacionados ao investimento do educador em análise pessoal e profissional. Ao perceber suas falhas, suas dificuldades o educador pode melhor qualificar suas ações e promover em si a auto-eficácia. O segundo princípio pretende que o educador gerencie o seu tempo e os recursos de que dispõe, de forma a rever a própria maneira de aprender, que, ao ser automonitorada, oportuniza novos padrões de realização. O terceiro e quarto princípios enfatizam a ação do educador e as estratégias que ele organiza e implementa para estimular no outro a auto-regulação. Para fazer as pessoas refletirem sobre suas metas e ações, os autores sugerem que elas enumerem o que pretendem fazer para depois discutir e refletir em pequenos grupos.

A auto-regulação é um processo a ser aprendido e trabalhado, pois não está pronto na pessoa ele é desenvolvido gradativamente pelo auto-envolvimento e comprometimento. Conforme Veiga Simão (2004a, 2006), a auto-regulação pode ser ensinada através de

instruções explícitas, de reflexão direta, de discussão metacognitiva e pode ser promovida pela avaliação do desenvolvimento pessoal. Para empregar, estrategicamente, os recursos necessários para a auto-regulação, é importante que o pedagogo-educador seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente. Há necessidade de ter/respeitar os princípios subjacentes ao construto da auto-regulação, mas não se restringir a eles, pois, como Veiga Simão (2005a, 2006) sublinha, nos princípios da auto-regulação devem estar subentendidas as estratégias de aprendizagem. A mesma autora apresenta os princípios subjacentes ao construto da auto-regulação: consciência; intencionalidade; sensibilidade ao contexto; controle e regulação das atividades que contribuem com o desenvolvimento das estratégias e das práticas efetivas.

Segue a análise individual destes princípios e seu cruzamento com referenciais teóricos pertinentes e com indicadores retirados das entrevistas realizadas com os pedagogos.

#### **4.4.1 Princípio da consciência**

Consciência é a “percepção imediata, mais ou menos clara, realizada pelo sujeito, daquilo que se passa com ele mesmo ou que está fora dele” (JUPIASSU & MARCONDES, 1996, p. 51).

Os sujeitos aprendem e desenvolvem competências necessárias à sua atuação profissional, porém, muitas vezes, não percebem onde e quando realizar a transposição deste conhecimento na prática cotidiana. Competência, segundo Perrenoud (1999b), é saber e saber fazer em situação. Para que isto aconteça, é mister que o sujeito tenha a habilidade de mobilizar o conhecimento necessário no momento adequado, o que demanda consciência deste saber.

A consciência faz parte também do processo de auto-regulação conduzido pelo pedagogo, auxilia o educando-trabalhador a refletir criticamente sobre a própria ação, para auto-regulá-la. A reflexão, que implica tomada de consciência, ocorre antes, durante e depois da ação. Ela permite pensar (e rever) se as metas estabelecidas corroboram as atividades pensadas; verificar por que e quando elas podem ser utilizadas e se elas favorecem a resolução das tarefas. O processo de reflexão sobre a ação estimula a consciência.

No princípio ‘consciência’, além da reflexão, estão implícitas a cognição e a metacognição, que representam a capacidade de pensar sobre, o que, segundo Doly (1999), significa a construção de saberes. A “construção pessoal que repousa nos conhecimentos já adquiridos está relacionada com a reflexão ativa e consciente” (VEIGA SIMÃO, 2002a, p. 37). A aprendizagem, ao longo da vida, exige a capacidade de pensar estrategicamente sobre

as próprias aprendizagens, e isso requer, segundo Claxton (2005), autoconsciência para conhecer os próprios objetivos e ter os recursos necessários para atingi-los.

Um dos entrevistados expressa: “através de entrevistas e atendimentos, os sujeitos refletem sobre o que fazem e o que precisam fazer, se propõem a melhorar as áreas que encontram dificuldade” (E9), neste mesmo sentido, outro diz: “trabalhamos com a pessoa, como ela pensa, sobre seu trabalho e o que ela pode fazer para se sair melhor” (E8). É possível promover a auto-regulação através de instruções explícitas, da reflexão direta e da discussão metacognitiva. Um pedagogo revela: “trabalho com a formação educativa do trabalhador, acompanho seu crescimento na empresa, oriento, questiono na busca de sua qualificação pessoal” (E2).

Assumir o próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem significa ‘tomada de consciência’, sendo ela favorecida por um conjunto de procedimentos que estimulam a ação, voltada tanto para o saber analisar, como para o querer analisar e para o pensar na ação escolhida (VEIGA SIMÃO, 2004a). Um dos entrevistados salienta: “refletimos com o trabalhador – o que significa e representa para ele a formação – e o que pretende conseguir aprender” (E8).

Segundo Veiga Simão (2005a), as regulações implicam em desenvolver diversos graus de consciência e variam desde automáticas e implícitas, inerentes ao próprio funcionamento cognitivo, até as regulações automáticas mais explícitas, guiadas de forma deliberada e consciente. A consciência não surge da imposição de uma tarefa ou de uma atividade pré-determinada em algum curso. Ela surge da análise das necessidades e dos problemas encontrados pelo grupo de trabalho ou das manifestações explícitas emitidas pelo sujeito ao planejar e investir na resolução da tomada de decisão sobre sua ação.

Alguns entrevistados expressam a idéia que é “preciso ter disponibilidade, flexibilidade, criatividade para investir em propostas que estimulem o trabalhador a pensar e a tomar decisões, principalmente, num trabalho que exige conhecimento e que precisa ser participativo” (E5); outro destaca: “é preciso ter alto potencial de relacionamento e espírito de liderança para promover as relações interpessoais e estimular que os sujeitos se envolvam nos cursos de formação oferecidos pela empresa, para que aprendam e, com isso, agreguem valor, ajudando a refletir e encaminhar diferentes possibilidades” (E7).

Estas afirmações remetem a pensar na prática reflexiva, definida por Schön (2000, 1992), que se constitui em um dispositivo que favorece a tomada de consciência. Para Perrenoud (1999a), qualquer que seja a ação utilizada, passa pela consciência de si, pela tomada de decisão, pelo entendimento que tem, pela capacidade que tem de pensar e agir.

Os depoimentos dos entrevistados revelam forte preocupação com a ‘consciência’, com a tomada de decisão, relacionadas a propostas de trabalho: “os trabalhadores passam a estudar, buscando o objetivo de aprender para trabalhar melhor” (E11); “através de entrevistas e atendimentos individuais, os sujeitos refletem sobre o que precisam fazer para melhorar e pedem para terem reforço na área que encontram maior dificuldade” (E9); “são trabalhados conceitos já internalizados, não ficamos dizendo para os trabalhadores como devem fazer ou o que eles devem fazer” (E9). Mesmo assim, “uma dificuldade é aliar os objetivos pessoais, com os da empresa” (E9).

A consciência está relacionada com a construção e execução de ações que permitem buscar soluções, conjugando interesses e estratégias. Assim, os “trabalhadores buscam, pela interação, crescimento pessoal, respeitando as emoções e sentimentos” (E7). Além disso, alguns entrevistados evidenciam que na empresa existem preocupações que ultrapassam a produção, a aprendizagem relacionada a tarefas a serem desempenhadas, pois o ser humano tem outras dimensões que também precisam ser consideradas conscientemente: “trabalhamos a espiritualidade, pois se acredita nas possibilidades de cada ser humano [...] pelos valores que ele traz e que se somam ao grupo de trabalho” (E7); “nosso diferencial é trabalhar com a sensibilidade, a intuição, a satisfação do colega, compartilhar ações, socializar e trabalhar juntos na conquista de um espaço melhor, buscando melhorar a empresa” (E7).

O princípio da consciência perpassa as diferentes formas de atuação. Ele não se constitui de forma isolada, pois está articulado com os demais. Por exemplo, o princípio da intencionalidade que encaminha a compreensão do porquê da escolha das estratégias utilizadas e das opções feitas, pode ser estimulado pela consciência, e assim levar o sujeito a auto-regular sua ação e, conseqüentemente, a auto-regular sua aprendizagem.

#### **4.4.2 Princípio da Intencionalidade**

Um dos princípios da auto-regulação é a intencionalidade, que está ligada a escolhas que as pessoas fazem, principalmente, as relacionadas a objetivos e metas pessoais ou de trabalho, incluindo as aprendizagens necessárias ou emergentes. A intencionalidade é a característica definidora da ‘consciência’, através dela o sujeito define os objetivos que pretende atingir, por isso se diz que a “consciência só é consciência a partir de sua relação com o objeto, isto é, com um mundo já constituído, que a precede” (JUPIASSU & MARCONDES, 1996, p. 145).

Pela auto-regulação das atividades, é possível fazer o levantamento das necessidades com a intenção de verificar quais as demandas expressas pelo grupo para uma proposta de trabalho, na busca de construir alternativas ou estratégias de ação que permitam aos envolvidos promover avanços na aprendizagem. A regulação da aprendizagem começa pela ação intencional, que pode ser mantida ou modificada na trajetória para alcançar um determinado objetivo.

Nas organizações empresariais, a atuação do pedagogo volta-se para a construção e implementação de metas e de estratégias que estimulem os sujeitos a construir conhecimentos. Este tipo de atuação expressa intencionalidade, pois inclui resgatar e estimular os conhecimentos prévios para que, através da reflexão ativa e consciente, se transformem em novos conhecimentos necessários para atingir as metas propostas.

Os espaços não-escolares requerem, atualmente, a implementação de estratégias de ação que estimulem a construção de aprendizagens, fato relacionado a uma intencionalidade explícita – a de implementar ações que possibilitem aprendizagens e avanços significativos, principalmente, na formação específica e continuada. Estas, quando realizadas, visam instrumentalizar os trabalhadores para o desenvolvimento de competências técnicas apropriadas para o desenvolvimento de aprendizagens, para serem utilizadas ou transferidas a determinadas situações de trabalho (princípio da intencionalidade). Veiga Simão (2006) explica que a intencionalidade estimula a formulação de metas para a construção do planejamento estratégico o qual, quando alcançado, pode provocar a valorização pessoal e sentimentos de satisfação.

Nos espaços não-escolares, conforme os relatos dos entrevistados, as assumidas formas organizativas são assumidas não como um fim em si mesmas, mas como meio para atingir determinado objetivo. Um entrevistado destaca: “acompanho a caminhada do funcionário dentro da empresa, vou vendo qual é a sua dificuldade, falo com ele, ele investe no que é preciso e vai se avaliando e sendo avaliado” (E9). Outro diz: “o clima organizacional, a leitura da subjetividade, a confiança que se estabelece, a própria ludicidade que existe nas atividades planejadas [...] estão modificando a estrutura da organização, estimulando o trabalhador a aprender” (E7).

Percebe-se, na atuação dos pedagogos, a intencionalidade: “oportunizamos o crescimento de cada trabalhador e, conseqüentemente, a empresa ficará mais fortalecida” (E7); “o caráter deste trabalho é a formação, o acompanhamento dos processos que desencadeiam melhorias nas equipes de trabalho” (E10); “começa-se a implementação de novas aprendizagens, considerando a cultura, a filosofia, o espírito da empresa” (E10).

Destaca-se ainda o depoimento sobre a preocupação de que as pessoas “avancem e atinjam patamares de formação mais elevados, não importa se ele fica um ano ou oito anos na empresa, acompanhamos e estimulamos sua formação para que aprenda não só a filosofia e as metas do trabalho, mas também a se relacionar com os outros; as chefias também fazem treinamento para saber lidar e receber os trabalhadores que estão sendo contratados” (E9).

Desta forma, o trabalhador e o pedagogo têm, em sua atuação, intencionalidade de propósitos e, se deles se desviam, são capazes de (re)orientar e regular sua ação. Naturalmente que o contexto exerce forte influência e é necessário um apoio contínuo do educador-pedagogo no local de trabalho, para que os educandos-trabalhadores sejam lembrados, “quando inseridos em um ambiente em que suas novas habilidades podem ser aplicadas, encorajando-as a aplicá-las e ajudando-os a resolver os inevitáveis problemas que surgem” (CLAXTON, 2005, p. 153, grifo do autor). Alguns dos entrevistados revelam que fazem o planejamento, mas que ele é pensado segundo as necessidades diagnósticas, sendo inseridas também as metas da organização. Se for necessário, a proposta é modificada, mas a intencionalidade é mantida ou redimensionada.

Veiga Simão (2006) salienta que as pessoas devem refletir sobre os motivos, as intenções manifestas pelas próprias competências cognitivas e pelas exigências da tarefa para que sejam capazes de regular os recursos e as ações. Evidencia-se, nesta afirmação, a presença do princípio da intencionalidade.

Os indicadores das entrevistas realizadas mostram que a auto-regulação ajuda os trabalhadores a adquirirem conhecimentos e competências essenciais, “quer para a aprendizagem ao longo da vida, quer para o mundo do trabalho” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 192). A autora afirma que a intencionalidade conduz à aprendizagem que possa ser contextualizada e útil para resolver problemas no trabalho e fora dele. Os pedagogos, segundo a pesquisa, oportunizam aos trabalhadores experiências de autonomia, construindo estratégias e motivando-os para a aprendizagem em contexto profissional. Dizem eles: “ajudo a organizar as estratégias que possam favorecer a formação em serviço” (E2) e que “muitas vezes, é preciso começar e fazer tudo novamente para dar certo, sempre estimulando as pessoas a continuarem” (E9).

‘Aprender a aprender’ emerge como objetivo prioritário das atividades realizadas pelos pedagogos, envolvendo os trabalhadores, conforme as possibilidades contextuais de cada espaço. Deriva disto a importância da sensibilidade ao contexto.

#### 4.4.3 Sensibilidade ao contexto

Sensibilidade ao contexto é o terceiro princípio apresentado. As diferenças individuais e culturais, a diversidade humana e territorial são inegáveis. Sensibilidade, em sentido genérico, é a capacidade de sentir, de ser afetado por algo, de receber, através dos sentidos, impressões causadas por objetos externos (JUPIASSU & MARCONDES, 1996, p.245). Ao desenvolver estratégias de aprendizagem, é preciso considerar a heterogeneidade, a sensibilidade ao contexto, para articular os conhecimentos prévios que os sujeitos trazem e perceber as condições que os estimulam e os impelem a se envolverem, produzirem, construir.

As rotinas processuais auto-regulatórias auxiliam o desenvolvimento das ações pretendidas. A regulação pode se dar pela prática intencionada, isto é, encaminhada com a finalidade de atingir resultados esperados. Estas diferentes modalidades e possibilidades estão imbricadas também em questões emergentes do contexto e contribuem para o desenvolvimento dos processos auto-regulatórios.

Pelos relatos dos entrevistados, quando os trabalhadores ingressam na empresa, são realizados encontros em que se explicam a constituição das organizações não-escolares, as propostas e as metas a serem empreendidas no ambiente profissional. Referem também que as ações realizadas não se reduzem a meras determinações, por exemplo: “identifico os principais problemas existentes no grupo de trabalho, distingo aqueles que são passíveis de aprendizagens e aqueles que são resultados de condicionamentos organizacionais e invisto para que eles se comprometam, buscando alternativas” (E11); “estamos tentando montar uma matriz de capacitação, verificando as necessidades existentes no grupo” (E1). Neste depoimento, identifica-se a preocupação de não limitar a aprendizagem a um plano único no qual todos devam se enquadrar. Neste princípio, está implícita a questão abordada por um entrevistado: “nosso diferencial é trabalhar com a sensibilidade, a intuição, a satisfação do colega, o compartilhar ações, socializar e trabalhar juntos na conquista de um espaço melhor, buscando melhorar a empresa” (E11). Para que o trabalhador tenha experiências auto-regulatórias permeadas de conquistas, de auto-eficácia, o pedagogo salienta que: “temos que ter competência técnica, para saber lidar com o ser humano, ter afetividade e ser flexível para envolver a todos nas aprendizagens que precisam ser desenvolvidas” (E7), destaca também: “trabalhamos a espiritualidade, pois a empresa acredita nas possibilidades de cada ser humano [...] pelos valores que ele traz e que se somam ao grupo de trabalho” (E7).

Segundo Veiga Simão (2006: 195), “é necessário propor as condições pessoais, sociais e ambientais que levem os alunos (neste caso, os trabalhadores) a tornarem-se auto-regulados e competentes em sua aprendizagem”. Esta ação, mesmo que seja uma necessidade pessoal, individual, está relacionada ao outro, ao social, ao cultural, ao econômico e, portanto, está ligada à realidade contextual. O trabalhador é estimulado a criar, decidir, optar, fazer por si, mas, porém permanece atrelado a condicionadores contextuais, como regras e imposições profissionais que os colocam condições de dependência (MORIN, 1999).

A cultura veiculada no ambiente organizacional, o estilo de gestão, as linhas de comunicação, as lideranças, as propostas de trabalho, as dificuldades emergidas, enfim, as histórias compartilhadas constituem o grande contexto que o pedagogo precisa ‘ler sensivelmente’, a fim de estimular os trabalhadores a participarem crítica e produtivamente.

Perceber as questões ligadas à sensibilidade ao contexto tem muito significado, pois é importante que o pedagogo tenha sensibilidade para perceber se as técnicas e propostas inovadoras, efetivamente contemplam as necessidades dos educandos-trabalhadores. O contexto é influenciado pelas demandas e exigências impostas pelos sujeitos-trabalhadores, pela forma como organizam sua ação e pelas exigências que revelam e que recebem no ambiente de trabalho.

Evidencia-se, nos depoimentos, que ter sensibilidade ao contexto implica perceber a realidade e sobre ela agir pela proposição de alternativas viáveis de transformação. Inúmeras intervenções reguladoras não têm efeito, pois permanecem inacabadas ou muito isoladas, por trazerem consigo propostas distanciadas das idéias do trabalhador (VEIGA SIMÃO, 2006) ou das reais necessidades da empresa.

O depoimento de um dos entrevistados mostra os processos de auto-regulação subjacentes à sua atuação profissional relacionados ao contexto: “antes a gente preparava o trabalhador para mão-de-obra, hoje a pessoa é vista de outra forma, pois ela tem coração, tem sentimentos” (E9). O contexto influencia na definição e reformulação de muitas metas. Para tal é necessário que o pedagogo tenha sensibilidade para estimular que os sujeitos-trabalhadores expressem seus sentimentos e possam também auto-regular suas emoções. Claxton (2005, p. 201) salienta que “alguns componentes do chamado currículo da ciência do *self* vão exercer autoconsciência (observar a si mesmo e reconhecer seus sentimentos; criar um vocabulário para os sentimentos; conhecer o relacionamento entre os pensamentos, os sentimentos e as reações)” para poder responder melhor às reações emocionais e a aprender a lidar com elas. A partir do contexto e das prioridades, o pedagogo organiza os programas de formação que envolverão os trabalhadores. Alguns entrevistados dizem: “nosso primeiro



passo é ouvir para depois propormos alternativas para iniciar o trabalho propriamente dito” (E7); “temos que ter competência técnica para saber lidar com o ser humano, ter afetividade e ser flexível para envolver a todos nas aprendizagens que precisam desenvolver” (E5).

É preciso considerar que cada organização não-escolar desenvolve de diferentes modos suas propostas de trabalho e que os trabalhadores trazem diferentes condições para desempenhá-las, o que implica uma ação participativa, conforme diz um dos entrevistados: “saber trabalhar em equipe, numa visão de participação e envolvimento, é o que todas as empresas precisam” (E1). Alcançar uma proposta de envolvimento é o que intenciona o princípio da sensibilidade ao contexto, subjacente ao construto da auto-regulação da aprendizagem.

#### **4.4.4 Controle**

O quarto princípio, denominado ‘controle’, refere-se a ter clareza, intenção e sensibilidade em relação aos fatores que promovem a realização da auto-regulação da aprendizagem. O ato de regulação da ação passa a ser consciente e deliberado, pois implica uma decisão que envolve intencionalidade, sensibilidade ao contexto e o controle da atividade realizada pelo sujeito, com o objetivo de conseguir superar dificuldades encontradas, de enfrentar desafios impostos, construindo aprendizagens que o qualifiquem para desenvolver a ação.

A motivação, a atenção, a participação, o envolvimento funcionam com ou sem controle externo do pedagogo, no entanto promove, de alguma forma, certas condições para que as aprendizagens aconteçam. O ideal é que os trabalhadores estabeleçam entre si mecanismos de controle e verifiquem se conseguem acompanhar seu processo e seu progresso nas atividades propostas (POZO, 2002).

Monereo et al. (1995) salientam que o controle é importante, pois, através dele, é possível avaliar a própria atuação com a finalidade de identificar as decisões cognitivas tomadas e, se oportuno, corrigi-las em ocasiões posteriores, o que possibilita a regulação das aprendizagens. É fundamental que cada trabalhador controle continuamente o curso da ação e efetue mudanças sempre que necessário, isto é, substitua uma ação pouco produtiva por outra mais estratégica, principalmente, ao notar que o resultado esperado não está sendo atingido. É ilustrativo o depoimento de um entrevistado: “criar, adaptar, reavaliar, aperfeiçoar, organizar os cursos e o controle das atividades desenvolvidas pelo setor é o que faz o trabalhador avançar” (E9).

O controle subjacente à auto-regulação é entendido de duas formas: o controle das diferentes tarefas (acontecimentos externos), que acompanha o que o sujeito deve fazer, e a capacidade de controlar os processos metacognitivos (fatores internos), isto é, a capacidade que o sujeito tem de realizar ações pela utilização de sua cognição, pela auto-regulação ou autocontrole de sua capacidade, pela percepção, avaliação, reflexão crítica dos processos internos. Através destes processos, os sujeitos aprendem a aprender e a organizar estratégias para que a aprendizagem aconteça. O pedagogo, ao promover o controle necessário à articulação e à estruturação das propostas estratégicas, estimula os trabalhadores a controlarem e modificarem suas ações para atingir os objetivos traçados. O trabalhador envolvido na realização de suas tarefas auto-regula seus avanços/recuos, possibilidades/limites.

Em duas das entrevistas, evidencia-se que o pedagogo estimula os trabalhadores a ter maior controle sobre sua aprendizagem, a fazer relações e transposições destas aprendizagens para o seu trabalho, pois o entrevistado diz: “é importante desenvolver um trabalho que se preocupe como o sujeito aprendente” (E4). Outro explicita: “a pessoa tem que aprender a raciocinar, analisar, a desenvolver competências necessárias para trabalhar na empresa” (E9). É preciso passar do “controle direto para o controle cada vez mais distante, até chegar a torná-lo desnecessário, mediante uma transição gradual, quase imperceptível, do exercício ao problema, dentro das seqüências de aprendizagem” (POZO, 2002, p. 165).

No percurso desta ação, o trabalhador aprende a traçar suas metas que, orientadas pelo pedagogo, são também realizadas no decorrer do curso de formação. Isto é o que destaca um dos entrevistados: “procuramos implementar outras atividades que possam envolver mais efetivamente o trabalhador, procurando motivá-lo, quer seja com oficinas recreativas, pedagógicas, ou técnicas, como informática” (E6); outro entrevistado diz: “não importa quanto tempo o trabalhador fica na empresa, acompanhamos e estimulamos sua formação” (E9). Isto mostra que existe certo controle no desempenho de sua formação/qualificação. Os trabalhadores também controlam e desenvolvem seus processos cognitivos, de forma a exercitar sua metacognição, desenvolver metaconhecimento sobre a capacidade de refletir a ação exercida.

Nesta lógica, o pedagogo é capaz de prever, no início do trabalho, o que vai fazer e, ao concluí-lo, é capaz de rever o que foi feito e, se for o caso, encaminhar para a (re)organização de outras estratégias de ação. Segundo outro entrevistado, “o trabalhador é convidado a fazer o *feedback* do que está realizando e a sugerir mudanças” (E9).

Na auto-regulação, o controle envolve: ações que estão distantes de significar fiscalização ou diretividade, mas que contribuem para o gerenciamento do tempo necessário para a realização da tarefa e para a organização dos processos internos e externos demandados pela exigência da tarefa.

A aprendizagem auto-regulada inclui o controle de estratégias que permitem avançar na realização das tarefas, como evidenciam os depoimentos: “monto um curso, buscando atender o custo previsto e a demanda educativa solicitada” (E2); “para fazer os cursos, tenho disponível uma verba e, nesta margem, procuro encontrar alternativas que vão ao encontro das necessidades do grupo [...] se fala muito em gestão do conhecimento, organizações de aprendizagem, este questionamento encaminha para que se possa criar um espaço para ampliar este conhecimento” (E7).

Os acontecimentos exteriores dizem respeito ao controle das tarefas, das competências que são mobilizadas para a ação, por isso, a “capacidade de analisar e criar uma linguagem para descrever e compreender o todo, as partes que integram a empresa e que influenciam no comportamento organizacional” (E9). Nesta questão, reconhecer as necessidades, fazer um diagnóstico dos cursos para atender as demandas e as necessidades desveladas pelos trabalhadores, bem como definir quem precisa participar constituem um conjunto de ações implicitamente relacionadas ao controle externo, gerenciado pelo pedagogo, que é o responsável pelo desenvolvimento e pela implementação deste processo.

O pedagogo estimula a construção de estratégias auto-reguladoras de aprendizagem para facilitar que o trabalhador dirija sua atividade cognitiva e, assim, melhore seu desempenho. Um dos pedagogos entrevistados diz: “procuro sempre discutir com os trabalhadores numa linguagem mais acessível; uma das minhas maiores preocupações é não entrar em termos muito técnicos ou muito específicos, procuro que eles pensem sobre as questões” (E3). Outro salienta: “se os sujeitos não participarem, sabemos que eles não aprendem” (E1) outro, ainda, diz: “a avaliação, no decorrer do processo, ajuda a verificar se o sujeito está aprendendo” (E11).

#### **4.4.5 Regulação das atividades**

O quinto e último princípio – *regulação das atividades* – visa criar, construir, implementar, ajustar estratégias de ensino para que o desenvolvimento das aprendizagens se direcione intencional e controladamente, considerando as idiossincrasias do contexto. A

regulação tem como objetivo contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens, o que significa acompanhar o aprendiz nos processos.

Regular atividades pedagógicas também significa escolher, planejar, apresentar e avaliar propostas de trabalho que têm origem no sujeito que desencadeia a ação. Escolher também significa estar motivado para fazer algo, significa regular seu próprio comportamento em função de metas e aspirações pessoais ou profissionais, exercendo algum tipo de controle sobre seus sentimentos, pensamentos, de modo a realizar a tarefa desejada.

A regulação da tarefa pode ser desencadeada pelo pedagogo, que (re)organiza propostas de trabalho, de planejamento, adequando-as às necessidades dos trabalhadores, mobilizando estratégias que estimulem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Conforme Zabala (1998), regular as aprendizagens significa aprender a lidar com a necessidade de construir outros conhecimentos. Para Perrenoud (1999a), regular o processo de aprendizagem significa mobilizar operações metacognitivas, isto é, a capacidade que cada um tem de estimular o próprio conhecimento. Na regulação da aprendizagem, a autonomia e o controle são, portanto, conceitos fundamentais. A capacidade de decisão e de escolha, são mediadas pelo contexto, que é um regulador externo da aprendizagem.

Algumas frases dos entrevistados expressam estas idéias: “não tenho receitas prontas, mas sei que o mais importante é saber lidar com as pessoas, fazer com que elas busquem e encontrem respostas para as dificuldades” (E9); “organizamos projetos que implementamos, a partir de alguns pontos destacados pelos técnicos como sendo essenciais” (E1); “temos o cuidado de não cair num trabalho paternalista e de dependência, mas de construir autonomia num trabalho com a assessoria pedagógica” (E10); “o treinamento e os cursos de formação têm começo, meio e fim, têm objetivos claros, o sujeito vai sendo acompanhado e vai sendo avaliado por nós e por ele mesmo” (E9); “na própria organização, para mudar de cargo, é preciso ter feito a capacitação e realizar uma prova” (E11).

As unidades de significado destacadas ajudam a compreender a ação do pedagogo no desenvolvimento de ações relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, quando situa o trabalhador frente ao desafio de auto-regular as aprendizagens que podem ser dirigidas e avaliadas por ele. Um entrevistado afirma que “é a pessoa que aprende, pois não se consegue ensinar nada a ninguém; nem enfiar nada dentro de sua cabeça” (E3). Este depoimento reflete a compreensão que a ação do sujeito se dá através de um processo contínuo e dinâmico no qual estabelece, de modo especial, objetivos específicos a serem implementados na obtenção das metas propostas.

Perrenoud (1999a) distingue que a regulação direta está centrada na atividade do próprio sujeito, caracterizada pela auto-intervenção e que, muitas vezes, é regulada pela intervenção indireta que se refere às condições que promovem a aprendizagem: motivação, participação, ambiente, envolvimento, organização da atividade e da situação didática. O autor aponta alguns obstáculos à regulação eficaz das aprendizagens e alerta que a maioria dos sistemas educativos preserva a lógica do repasse de informações em detrimento da lógica da descoberta; que as rupturas e descontinuidades prejudicam os processos de regulações, porque, embora bem iniciadas, muitas vezes e quase sempre, ficam inacabadas. Uma entrevistada diz que “não se pode pôr nada na cabeça da outra pessoa”, ou seja, não se pode priorizar somente a tarefa, é preciso ajudar a pessoa a auto-regular a ação, a monitorar estratégias para que a aprendizagem aconteça (E4).

O que limita, algumas vezes, a idéia de regulação das aprendizagens é a confusão existente entre aprendizagem e atividade de trabalho, pois, se o sujeito está engajado na atividade proposta, entende-se que ela contribui para consolidar sua aprendizagem. No entanto, nem sempre as intervenções propostas pelo pedagogo são reguladoras, pois podem ser apenas cobranças de atividade, que se configuram como tarefas realizadas mecanicamente pelo grupo, sem atender a necessidades específicas.

Mostram alguns depoimentos, que o pedagogo se atém primeiro às atividades e à progressão das tarefas e não à progressão das aprendizagens subjacentes. Aprendizagem e atividade de trabalho não são a mesma coisa, pois a realização de uma tarefa não significa, *per si*, que o sujeito aprendeu ou não aprendeu, o que depende tanto de seu envolvimento como do tipo de intervenção realizada pelo pedagogo. Regular a atividade equivale também a manter o clima de trabalho, a coesão do grupo, a continuidade da ação, no sentido de desenvolver a atividade. Regular aprendizagem significa contribuir com o desafio cognitivo e com todos os processos suscetíveis, fortalecendo esquemas, saberes ou competências (PERRENOUD, 1999a).

Na concepção da auto-regulação da aprendizagem, não é possível oferecer ao sujeito uma lista de atividades a serem desenvolvidas, porque nem toda atividade gera automaticamente aprendizagem. Não se trata, pois, de multiplicar atividades externas, mas de estimular o aprendiz a regular seus processos de pensamento e aprendizagem, pois, desde que nasce, o ser humano é capaz de aprender.

Para Perrenoud (1999a), essa definição tem sentido amplo e engloba a regulação e a auto-regulação que remetem à idéia de metacognição. Segundo ele, toda regulação é, em última instância, auto-regulação, já que intervenções externas agem no sujeito se forem por

ele percebidas, interpretadas e assimiladas. A regulação das atividades realizadas pelo pedagogo, em espaços não-escolares, serve para estimular a realização de ações que promovam aprendizagem sobre os mais variados assuntos, com os mais diversos objetivos. Pela auto-regulação, os sujeitos adquirem, por si e com a ajuda do outro, variados conhecimentos que lhes permitem desenvolver o autoconhecimento e o conhecimento dos assuntos que o rodeiam, fazer representações mentais internas de si mesmo e dos outros.

Em qualquer espaço de trabalho, é mister que a ação e a participação do sujeito sejam planejadas para que ele se envolva e para que ele consiga desenvolver seu processo de aprendizagem, organizando estratégias indispensáveis para tal. Para que o pedagogo trabalhe na perspectiva da auto-regulação das aprendizagens, ele é instado a mobilizar o trabalhador para a percepção da coerência entre a atividade que faz, a necessidade desvelada pela empresa e os dispositivos didáticos apresentados. Nesta reflexão, entende-se que o trabalhador não deixa de operar regulações intelectuais, pois suas ações são percebidas, interpretadas e assimiladas por ele. A ação educativa estimula o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação da aprendizagem do sujeito, que por sua interação com o meio o modifica. (PERRENOUD, 1999a).

Em síntese, consciência, intencionalidade, sensibilidade, contexto e regulação das atividades são princípios subjacentes ao construto da auto-regulação. Eles se constituem em características que definem o comportamento estratégico, como indicam Borkowski (1985), Wellman (1985), Paris & Winograd (1990) e Veiga Simão (2002, 2004, 2005). Para estes autores, os princípios da auto-regulação não podem ser isolados ou entendidos separadamente, por serem interconectados e interdependentes. É insuficiente ter consciência, ter as melhores intenções, se as pessoas não regularem suas ações frente ao contexto, não haverá intencionalidade se agirem na espontaneidade e na improvisação. Para bem utilizar os princípios subjacentes à auto-regulação e à concepção das estratégias de aprendizagem, é preciso estimular os educandos-trabalhadores a desenvolverem e a respeitarem as características que os constitui.

As entrevistas revelam que os pedagogos, em sua atuação profissional, apresentam, desenvolvem e realizam ações nas quais estão contemplados os princípios subjacentes ao construto desta teoria, que considera a cognição, a motivação e a contextualização da realidade. Estes princípios aparecem com ênfase no monitoramento das ações e estratégias utilizadas pelo pedagogo-educador ao implementar as propostas de formação educativa, nas diferentes fases: planejamento, realização e reflexão da ação realizada.

#### 4.5 Contribuições decorrentes do estudo piloto

O estudo piloto foi realizado com três licenciados em Ciências da Educação, escolhidos aleatoriamente em uma lista de mais de cinquenta profissionais formados neste curso, que atuam em instituições organizacionais, entre elas: autarquias locais; empresas de formação; bancos de negócios; câmaras municipais e estaduais; grandes magazines; setor de justiça; companhias de seguros, de água, navais e militares; hospitais e institutos ligados à saúde; área de tecnologia; cursos de formação em *e-learning*; organizações não-governamentais. A enumeração destas instituições e várias outras que não foram registradas demonstram a multiplicidade de locais em que atuam os profissionais egressos deste curso. Dos entrevistados, dois exercem suas funções em empresas de negócios e o terceiro trabalha em uma empresa de formação.

Como enriquecimento à apresentação do estudo realizado, foram inseridos alguns depoimentos dos entrevistados, retirados da planilha de análise das entrevistas relacionadas à teoria da auto-regulação (Anexo E). Para identificar estes depoimentos, foi colocada a letra E (Entrevista), seguida da letra P indicativa da territorialidade (Portugal) e os números 1, 2 ou 3, segundo a ordem de realização das entrevistas.

Pelo estudo piloto, verificaram-se a organização do curso e as competências trabalhadas a fim de os acadêmicos se qualificarem para o desempenho de suas funções em locais de trabalho não-escolares. Constatou-se que as competências de que estes licenciados fazem uso aparecem associadas à autonomia em relação ao uso do saber, o que difere da simples aplicação deste saber.

Veiga Simão e Rodrigues (2005), na pesquisa que realizaram com os licenciados em Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa, salientam que as competências profissionais manifestas são decorrentes dos conhecimentos adquiridos na graduação e apresentam como essenciais: aquisição de conhecimentos científicos; capacidade de análise e pensamento crítico; competências de avaliação de situações; competência para a intervenção autônoma e diferenciada; aquisição de competências e investigação, além das competências para selecionar e interpretar informações.

Ultrapassando as competências destacadas por estes autores, da investigação desenvolvida durante o estudo piloto, emergiram questões valiosas para o presente estudo.

#### **4.5.1 Contextualização dos Licenciados em Ciências da Educação (Portugal)**

Inicialmente, contextualiza-se o curso de Licenciatura em Ciências da Educação que forma os profissionais que atuam nos espaços não-escolares em Lisboa/Portugal.

Este curso foi criado, no final de década de 80, para acompanhar o movimento da sociedade portuguesa direcionado à procura social da educação, evidenciada no crescente interesse pelas Ciências da Educação, resultante das transformações do sistema educativo, especialmente através do Plano da Formação de Professores. O referido curso prepara profissionais para atuarem em diferentes ambientes educativos não-escolares. Eles, porém, não recebem titulação para a docência.

Os egressos dos Cursos em Ciências da Educação estão aptos para atuar no campo da administração do sistema educativo em espaços não-escolares, entre outros em: empresas e instituições; organização, concepção e implementação de projetos; formação de adultos; investigação em educação, animação sócio-cultural; desenvolvimento educacional local e comunitário; formação de professores.

O curso também oferece oportunidades para as pessoas já inseridas no mercado de trabalho, nas áreas de educação, saúde e trabalho social, e que aspiram melhorar suas competências profissionais no campo educativo e pedagógico. Ele é, portanto, também uma oportunidade de complementação de estudos pedagógicos para aqueles que já concluíram a graduação.

Este curso tem a duração de cinco anos. O ciclo inicial inclui os dois primeiros anos, nos quais se procura assegurar uma formação de base em Ciências da Educação com referência em abordagens pedagógicas, psicológicas, históricas, sociológicas e filosóficas. Nele é dada importância muito especial à formação no domínio das tecnologias, das práticas educativas e das metodologias de investigação. No ciclo pré-especialização (terceiro e quarto anos), são trabalhados conteúdos que conferem uma ‘formação generalista’ e preparam para uma das quatro áreas curriculares que configuram as distintas ‘saídas profissionais’: formação de professores, formação de adultos, administração educacional e desenvolvimento curricular. No quinto ano, os académicos são chamados a realizar um estágio no qual participam de uma organização que tenha atividades na área da educação e/ou formação, visando ao conhecimento das características organizacionais de uma instituição. Este curso de formação de base no plano científico contribui para a formação de técnicos superiores de educação aptos a intervir em instituições e serviços educativos públicos e privados, especialmente no âmbito da administração da educação.



Atualmente, a Universidade de Lisboa encaminha propostas de mudança, impulsionada pela reforma universitária europeia (Declaração de Bolonha), subscrita pelos Ministros da Educação de vinte países, e que tem como objetivo a reformulação, em dez anos, do Ensino Superior, de modo a torná-lo mais coeso, harmônico, competitivo e atrativo. Em função desta reforma, o curso aqui focado modificará sua matriz curricular e será condensado em três anos.

#### **4.5.2 Modalidade de ensino *e-learning***

Na formação continuada, disponibilizada aos trabalhadores em duas modalidades: presencial e *e-learning* (estudo a distância), o trabalhador organiza o tempo que precisa dispor para fazer o curso, de forma a cumprir as exigências estabelecidas. A modalidade presencial corresponde à mesma modalidade de ensino que é realizada nas empresas no Brasil. Muitas empresas no Brasil fazem investimentos e planejamentos para a implementação desta modalidade de formação, no entanto, nenhum dos treze entrevistados está atuando nesta modalidade de ensino.

Segundo pesquisa realizada na Internet, o mercado de *e-learning* no Brasil cresce rapidamente. A respeito da educação a distância, Lucena (2006) enfatiza que há tanto empresas que se empenham em criar um diferencial em meio à concorrência, em procurar a qualificação profissional dos trabalhadores, como especialistas em educação corporativa e universidades corporativas que incluem, em seu catálogo de serviços, o treinamento a distância, via Intranet ou Internet.

O citado autor sublinha que as vantagens das empresas que apostam no *e-learning* têm aumentado em função dos avanços tecnológicos alcançados pelo setor nos últimos anos, por exemplo, a economia de recursos antes alocados para infra-estrutura física e deslocamento de pessoal e a melhoria da assimilação do conhecimento. Lucena (2006) ressalta também que as empresas de tecnologia se interessam muito por esta alternativa, o que demonstra a consolidação da educação a distância no Brasil. Em São Paulo, em outubro de 2006, foi realizado o terceiro Congresso e Exposição Internacional de *e-learning* e tecnologia educacional, com o intuito de possibilitar atualização concernente a novas tecnologias pedagógicas e de gestão. Este fato demonstra a evolução e a demanda por formação.

Em seu depoimento, uma das entrevistadas em Portugal (EP1) explicita: “a escolha pelo *e-learning* na empresa é muito comum porque facilita a realização do curso, pois o

trabalhador estuda e realiza as atividades em casa ou no local de trabalho, no tempo em que dispuser para tal finalidade”. Outra entrevistada diz (EP2):

temos uma sala de formação a distância para o *e-learning*; um centro de formação em Madri presencial e *e-learning*, onde são desenvolvidos cursos de formação em diversas áreas técnicas para quem quiser participar, não importa em que lugar estiver trabalhando; uma sala com dez postos com PC, com fones em que as pessoas têm acesso a um conjunto de cursos que podem fazer e recursos que podem utilizar.

Neste movimento de reconfiguração e de implementação de novas modalidades de formação, o trabalho educativo apontado pelos entrevistados toma um outro formato e, pelas inúmeras possibilidades que oferecem, constituem consenso a presença e a utilização das chamadas ‘novas tecnologias’ ou, mais precisamente, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). As TIC, cada vez mais, são apontadas como possibilidades pedagógico-metodológicas, sendo consideradas, em alguns casos, elemento definidor para o ensino e a aprendizagem (BARRETO, 2004).

O *e-learning*, segundo as entrevistadas, representa uma maneira rápida e eficiente de democratizar o ensino e a aprendizagem. As empresas têm tido a oportunidade de formar e reciclar seus quadros através desta modalidade de ensino. Neste contexto, o *e-learning* representa uma poderosa metodologia de aprendizagem para a dinamização do desenvolvimento de competências. Os variados recursos de multimídia, que facilitam a interação e a cooperação entre os aprendizes, propiciam o cumprimento das metas propostas para o processo de educação corporativa a custos inferiores aos de outras metodologias (LUCENA, 2006).

Para trabalhar com esta metodologia, é necessário, no entanto, dominar conteúdos específicos sobre o funcionamento da educação a distância, sendo indispensável ser *expertise* na gestão dos diferentes recursos e das diferentes ferramentas, o que envolve profissionais de recursos humanos, tutores e professores qualificados. Segundo uma das entrevistadas (EP1): no *e-learning*, “são realizados fórum, debates, hipertextos, tarefas, pesquisas, leituras para que o trabalhador possa testar seus conhecimentos”, mesmo assim, ela realça que “o trabalhador pode escolher como fazer o curso (presencial ou *on-line*), pode escolher a ferramenta que quer trabalhar, que tarefas quer realizar primeiro e como quer fazê-las”. As entrevistadas EP1 e EP2 destacam que, além da preocupação com os diferentes ambientes de aprendizagem, existe a preocupação de dar conta das aulas em ambiente de rede, as quais podem ser realizadas a distância pela Internet ou na própria empresa pela Intranet. Uma das entrevistadas diz: “seja nos cursos presenciais ou *on-line*, as tarefas e atividades devem ser cumpridas em prazos pré-

determinados, não há diferença” (EP1). Sobre as exigências, ela explica: “o exame final em cada curso *on-line* é obrigatório para certificar que foi realmente o trabalhador quem participou, aprendeu e fez o trabalho, além do que, esta prova final é uma exigência legal” (EP1). A entrevistada EP2 relata: “temos formação interna e externa, isto é, na empresa e fora dela, conforme às necessidades encontradas e podem ser cursos presenciais ou *e-learning*”, ela também diz que, em qualquer modalidade de ensino, “trabalhamos com textos, questionários, resumos, livros, atividades diversas, estimulando que cada um escolha a melhor estratégia para realizar sua formação” (EP2).

A auto-regulação da aprendizagem prevê que se utilizem estratégias metodológicas de ação que possibilitem e beneficiem a aprendizagem. Isso vai se concretizar somente através de um ensino que se proponha ser reflexivo e consciente; que estimule a utilização da capacidade metacognitiva dos alunos; que estimule a utilização de conhecimentos de forma a garantir a efetivação do aprendizado. Tanto na modalidade de educação presencial como no *e-learning*, os trabalhadores podem ser orientados pelos professores sobre a forma mais explícita de organizarem os conhecimentos a respeito dos diferentes temas estudados. É relevante levar os trabalhadores a estabelecerem relações substanciais entre seus conhecimentos prévios e os que estão sendo ensinados (MONEREO, 2003).

Delors (1999, p. 23) conceitua que educação a distância “é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes”. Delors (199, p. 189) também refere que “tanto para os que irão aprender como para os que irão trabalhar a distancia, é possível que as fronteiras entre educação, trabalho e até lazer desapareçam”. Esta modalidade de ensino pode, como no ensino presencial, romper com a lógica de *ensinar conteúdos* ou a *lógica de ensinar a aprender conteúdos*, pois é “óbvio que não se pode ensinar a pensar, a aprender melhor, sem que se ensinem também os mecanismos pelos quais esses conteúdos constroem-se e relacionam-se” (MONEREO, 2003, p. 68).

Na modalidade de educação *e-learning*, o tempo de aprendizagem apresenta outros desdobramentos, pois depende do tempo que o trabalhador dispõe para fazer seu curso e também das ferramentas de que dispõe, das orientações recebidas, das estratégias de aprendizagem e das tipologias de estudo oferecidas. As diversas tipologias evidenciam diferentes formas de estudo: reprodutivo (utiliza técnicas como recitação, tomada de notas, cálculos, cópias com a finalidade de reproduzir a informação original); elaborativo (utiliza técnicas como sublinhar, estabelecer relações); organizativo (utiliza técnicas de rearticular ou reestruturar a informação original) ou epistemológico (utiliza técnicas de formulação de

hipóteses, análise crítica, criação do novo conhecimento). Ao sujeito que está envolvido no processo, cabe tomar a decisão da escolha da utilização de uma ou outra estratégia de aprendizagem (MONEREO, 2003).

Através desta modalidade de ensino, torna-se ainda mais evidente a quebra da unidade ensino-aprendizagem, unidade esta que tem dado sustentação aos mais diversos estudos acerca das práticas educativas e pedagógicas, na suposição que a aprendizagem só existe se existir ensino (BARRETO, 2004). Essa assertiva é quebrada, quando é proposta a aprendizagem através do monitoramento, da utilização de estratégias de ação, como nas tipologias apontadas por Monereo (2003), que incluem pautas pedagógicas, esquemas, tarefas, mas que também implicam a análise do próprio aprendiz. Tais estratégias são defendidas pela teoria da auto-regulação da aprendizagem e também podem ser utilizadas na modalidade do *e-learning*, através de fóruns, debates, hipertextos, tarefas, pesquisas, leituras. É importante, porém, adotar também procedimentos que levem os trabalhadores a utilizar seus conhecimentos para continuar aprendendo. Uma das entrevistadas destaca:

a progressão educativa depende do trabalhador, pode, sempre que quiser, buscar orientações para avançar, pode utilizar diferentes metodologias e estratégias para avançar em suas aprendizagens e, para isso, nós ajudamos sempre encaminhando propostas de trabalho que estimulam a aprendizagem (EP1).

Os resultados da pesquisa mostram que, em Lisboa, os licenciados que atuam na modalidade de ensino *on-line*, '*e-learning*' deixaram de ser depositários do conhecimento e passaram a ser monitores de propostas e estratégias de aprendizagem que estimulam os trabalhadores a aprender.

Embora se desenhe este horizonte, a defesa pelo ensino presencial, em função das chamadas 'relações interpessoais', ainda é muito forte e enfatizada a maioria dos educadores. Uma das entrevistadas expressa: "sinto falta de um encontro no meio do curso *on-line* para que os trabalhadores tirem suas dúvidas, para poder acompanhá-los" (EP1). Neste sentido, acrescenta: "os cursos (presenciais ou não) tem que ter, preferencialmente, algum relacionamento à pessoa e com a função que a pessoa desempenha" (EP1).

Segundo Lucena (2006), inúmeras vantagens se intercalam ao universo da formação *e-learning*: custo individual e global de programas de treinamento mais econômicos (o que beneficia o orçamento destinado à formação); padronização no ensino (mesmo curso em diferentes unidades da empresa com metodologia e conteúdos idênticos); maior intercâmbio de conhecimento (viabilizam a troca mais eficiente de informação e experiências entre os trabalhadores, seja através de salas de bate-papo, fóruns e *e-mails*); quebra das barreiras

geográficas (a distância beneficia a troca de experiências entre os trabalhadores); gestão e medição sistematizada de programas de treinamento (possibilidade de acompanhamento sobre a *performance* dos funcionários em treinamento); integração com outros sistemas (integração com outros departamentos).

Uma estratégia eficaz de ensino a distância requer mais do que a própria tecnologia ou o conteúdo que ela carrega. Ela deve concentrar-se também em fatores vitais para o sucesso da aprendizagem, que incluem a criação de uma cultura de aprendizado; a preparação de um suporte com estratégias que beneficiem e facilitem a aprendizagem; o fornecimento de ferramentas que facilitem seu desenvolvimento.

#### **4.5.3 Tempo destinado à formação**

Em Portugal, a formação continuada pretende, no período de 2005-2015, qualificar para o desenvolvimento sustentado, a fim de tornar o país um dos dez mais desenvolvidos e atrativos da Europa. Foram estabelecidos vários objetivos, entre eles o progresso na aquisição de capacidades e competências profissionais, numa visão prospectiva, e o cumprimento da educação e formação ao longo da vida, numa atitude criativa e inovadora. Pretendem também estender a possibilidade de aprendizagem a todas as pessoas, em todos os espaços educativos. Os ministros da Educação da União Européia consideram a aprendizagem ao longo da vida elemento essencial, pois sociedade e economia baseadas no conhecimento implicam estratégias de aprendizagem persistentes e continuadas, com enfoque especial no uso de novas tecnologias. Para atingir melhores índices de formação continuada, a legislação portuguesa determina que as empresas implementem, na própria empresa, a formação para que o trabalhador tenha oportunidade de aprender.

Em se tratando de formação continuada, é importante considerar questões demandadas por Portugal, um país que busca superar o quadro de educação atualmente existente. Para atender aos objetivos propostos, implementou-se legislação própria e, pela Lei 99/2003, de 27 de agosto de 2003, foi aprovado o atual Código do Trabalhador (Anexo I – excerto da lei), o qual define que a formação deve ter um número de horas específico a serem cumpridas pelos trabalhadores, no decorrer de cada ano. A modalidade da formação é opção da empresa, conforme o que considerar relevante e necessário para aprendizagem dos trabalhadores.

Simão, Santos e Costa (2005, p. 16) destacam que, em Portugal, a aprendizagem é feita muito intensamente no local de trabalho: “os portugueses adquirem capacidades e

competências ao longo da vida como resultantes da aprendizagem de saberes obtidos fora da escola, essencialmente na empresa ou na instituição a que estão vinculados”.

Estes teóricos salientam que, em Portugal, no limiar do terceiro milênio, apenas 9,8% haviam concluído o ensino superior; 11,7%, o ensino secundário; 78,4% tinham qualificação inferior, na maioria, o ensino básico incompleto. Explicam que, por ser uma nação heterogênea, ora é caracterizada como um país de analfabetos, ora como país de doutores, no entanto, realmente significativa é a inexistência de analfabetismo. Portugal pretende ser, em dez anos (no período de 2005-2015), um dos dez países mais desenvolvidos e atrativos da Europa. Os autores citados afirmam que “nada mudará em Portugal”, se não houver uma “mobilização para a qualificação global dos portugueses que tenha em conta a qualidade da educação-formação [...] não se trata da educação tradicional de adultos, trata-se de formação profissional para as novas tecnologias e de metodologias inovadoras” (p. 21).

Simão, Santos e Costa (2005, p. 22-23) enfatizam que as pessoas, as instituições e, sobretudo, as empresas ou espaços não-escolares devem:

dar origem a uma marca que identifique áreas do conhecimento, as quais importa construir [...] apostar nas oportunidades da sociedade do conhecimento [...] tendo como motor a Declaração de Bolonha, entendida em toda a sua plenitude organizacional, científica e pedagógica, com ênfase na aprendizagem.

Estas formulações tornam mais relevante ainda a questão da aprendizagem no trabalho. Em Portugal, a formação na empresa passou a ser obrigatória por determinação da Lei 99/2003, cujos artigos 123, 124 e 125 tratam, respectivamente, da questão da formação profissional; dos objetivos; da formação contínua (Anexo I).

O artigo 123, nº 1, explica que “o empregador deve proporcionar ao trabalhador ações de formação profissional adequadas à sua qualificação” (p. 5578). As falas das pessoas entrevistadas em Lisboa, convergem para isto: “a formação é responsabilidade dos chefes e dos próprios vendedores, por isso, cada vez mais é responsabilidade de todos e de cada um (...) fiz formação baseada essencialmente na oferta da empresa, ela oferece os cursos e a pessoa escolhe o que quer ou acha que precisa fazer (são mais de 80 lojas só na Espanha, com mais de mil ou dois mil trabalhadores cada uma)” (EP2); “procuro melhorar a oferta dos cursos, as metodologias empregadas, envolvendo cada participante no trabalho a ser realizado” (EP1).

O artigo 124 apresenta os objetivos. Na alínea b, especifica um deles: “promover a formação contínua dos trabalhadores empregados, enquanto instrumento para a competitividade das empresas e para a valorização e atualização profissional, nomeadamente

quando a mesma é promovida e desenvolvida com base na iniciativa dos empregadores” (p. 5578).

Uma das entrevistadas em Portugal explicitou: “estimulamos os funcionários a estudar, pois, nos locais que têm uma grande rotação de trabalhadores, leva a crer que as empresas não têm excelentes profissionais porque não investiram neles” (EP2). Sua preocupação aparece quando ela diz: “com meu trabalho e formação em mestrado, investi na própria empresa, fazendo a passagem da formação, baseada na oferta dos cursos, para a formação baseada no interesse das pessoas, para isso, ouvia as pessoas, os próprios participantes e as equipes às quais a formação visava” (EP2). Os objetivos propostos na lei revelam a preocupação de garantir qualificação a todos os jovens que vão ingressar ou que já estejam no mercado de trabalho.

O artigo 125 trata da formação contínua. Conforme a alínea d, ela objetiva: “garantir um número mínimo de horas de formação anuais a cada trabalhador, seja em ações a desenvolver na empresa, seja através da concessão de tempo para o desenvolvimento da formação por iniciativa do trabalhador” (p. 5578). Uma entrevistada corrobora: “os trabalhador tem que fazer 21 horas de formação” (EP1). Outra entrevistada relata:

a formação ocorre em horário de trabalho, mesmo assim, as pessoas que estão em dia livre querem ir à formação e que existe uma legislação própria para o número mínimo de formação (atualmente 22h e para 2006, o equivalente a 35h) que devem ser realizadas com formação no local de trabalho”. Destaca ainda que “existem áreas que o trabalhador faz 90 ou 100h de formação técnica, no local de trabalho ou fora dele, que estão atreladas à aprendizagem, à capacitação e qualificação, e não à promoção” (EP2).

O artigo 125, nº 3, define que: “ao trabalhador deve ser assegurada, no âmbito da formação contínua, um número mínimo de vinte horas anuais de formação certificada” e pelo nº 4 explicita que o número de horas anuais de formação certificada, a que se refere o número anterior, é de trinta e cinco horas, a partir de 2006.

Foram coletados suficientes dados para fazer o cruzamento entre o realizado pelas organizações, em termos de formação, e o que a lei pretende que seja cumprido. Constatou-se que a qualificação e a capacitação previstas pela lei estão sendo criteriosa e rigorosamente cumpridas, como ilustra a fala de uma entrevistada: “esta modalidade de educação tem cobranças específicas, o trabalhador realiza as tarefas da formação no trabalho ou em casa, é disponibilizado meia hora por dia para fazer o curso, o trabalho começa e termina com o educador na empresa” (EP1). Há, pois, coerência e aproximação entre a ação exercida (formação nas organizações) e a ação pensada (determinação da lei).

O Brasil tende a também caminhar para isso. As entrevistas feitas no Brasil, explicitam que há formação continuada em espaços não-escolares e em duas delas (E1 e E2) há referência ao número de horas a isto destinadas. Ambas sublinham o que é exigido do trabalhador: “busco montar um plano de capacitação para um período de 90 dias” (E1); “o trabalhador relata quais seus planos de futuro e planeja como vai cumprir as horas de treinamento que são em torno de 22 horas por trabalhador” (E2).

#### **4.5.4 O contexto em que ocorre a auto-regulação**

Três fases da auto-regulação da aprendizagem - planejamento, execução, auto-reflexão - são apontadas por Zimmerman (2000), Pintrich (2000), Veiga Simão (2004, 2005, 2006), Lopes da Silva (2004). Verificou-se, a este respeito, que estas fases, mais os componentes que estimulam a auto-regulação – cognição/metacognição, motivação e contexto – se revelam nas ações dos licenciados que atuam em espaços educativos tanto em Portugal, como no Brasil.

Para Zimmerman (2000), as fases cumprem um ciclo de ação na auto-regulação e estão “continuamente abertos a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, porque enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto”, pelas dimensões cognitiva e motivacional conquistam metas e vão, gradativamente, sendo alcançados novos resultados (LOPES DA SILVA, 2004, p. 23). Neste ponto - dimensão contextual -, há diferença significativa entre a atuação do licenciado em Portugal e a atuação do pedagogo no Brasil, a qual é percebida na implementação da educação a distância (*e-learning*) e na legislação que estabelece formação contínua.

A dimensão contextual influencia a tomada de decisão (princípio da auto-regulação). Do contexto depende como se organiza a formação, que oportunidades se oferecem ao trabalhador e como ele se envolve com as propostas e estratégias de aprendizagem. O educador, ao se relacionar com o grupo, orienta, encaminha diferentes tipos de propostas, problematiza e propõe diferentes modalidades e possibilidades de interação e de estratégias para serem implementadas (MONEREO, 2003). Tais fatores relacionam-se com a questão contextual e contribuem decisivamente para oportunizar melhores condições de aprendizagem ao trabalhador.

As licenciadas de Portugal verbalizam que, ao planejarem e organizarem a formação, se preocupam com o contexto, uma delas diz: “os encontros podem, obviamente, ocorrer em vários contextos e toda a formação técnica ou de produtos, se for planejada em contextos



diferentes, será mais proveitosa” (EP2), ela refere que os espaços que mais utilizam são: a sala de aula (“temos seis ou sete salas de formação”); outros espaços especiais existentes na empresa e fora dela; sala com Internet, onde há oportunidade de fazer cursos *e-learning* e também pesquisas *on-line*. Evidencia-se, pois, que a formação pode ser feita em qualquer contexto que beneficie a aprendizagem. Quanto à metodologia, a entrevistada explicita que há preferência que seja participativa e realizada em contexto real de trabalho. Segundo ela, a formação – técnica ou de produtos – ocorre na própria loja, nas instalações do fornecedor ou em outros locais apropriados aos objetivos propostos. Por exemplo, no caso de informática e eletrônicos, os fornecedores têm *showroom*, têm condições acústicas mais adequadas; para lançar os novos conceitos de *home theater* (cinema em casa), é muito útil os trabalhadores terem formação para perceberem as condições acústicas, o que requer condições adequadas para que a formação se efetive.

A entrevistada explica que outros produtos ligados a desportos, como ciclismo, golfe, tênis, ou ligados à área de tecnologia de automóvel exigem muito conhecimento para utilizá-los e são áreas em que atualização dos trabalhadores requer não informações isoladas, mas conhecimento que os leve à compreensão do produto. Por exemplo: o novo GPS (*global system position*) é um produto muito vendido para os automóveis e, para que os funcionários bem o conheçam, é preciso investir em formação. É mister oportunizar aos trabalhadores aprendizagem em cursos específicos e também a troca de conhecimentos sobre os produtos. Relata a entrevistada que, ao retornarem dos cursos realizados, é solicitado aos participantes que façam um relatório por escrito para os colegas, sobre as aprendizagens realizadas, com o intuito de estimular a reflexão sobre aquilo que foi aprendido e o compartilhamento das aprendizagens realizadas.

Segundo os princípios da auto-regulação, para ensinar, é recomendável que se planeje, de forma consciente e intencional como vão ser trabalhadas as propostas; os objetivos e estratégias a serem implementados para que a aprendizagem seja devidamente estimulada e se realize mais efetivamente, as entrevistas feitas em Portugal denotam a preocupação com estes aspectos.

As questões constantes do quadro de análise dos princípios (Anexo D) e aqui apresentadas contemplam as fases e as dimensões subjacentes à auto-regulação da aprendizagem implícitas nas competências dos licenciados – o profissional planeja, realiza (execução), avalia, auto-reflete sobre o que faz e oportuniza ao trabalhador a reflexão sobre a ação.

O contexto permite ou não o desenvolvimento adequado do ciclo de formação necessário à auto-regulação da aprendizagem. Quando as fases do planejamento, da realização e da auto-reflexão sintonizam com a dimensão do contexto, se obtém melhor aprendizagem. O aproveitamento não deriva de cobranças, de resultados de provas presenciais, mas sim das estratégias utilizadas, do envolvimento do trabalhador, das exigências decorrentes da própria experiência, da observação dos colegas ao realizarem determinadas tarefas e das próprias convicções.

Para propor ações que capacitem os trabalhadores a aprender, a melhorar metodologias de trabalho, a alcançar metas e objetivos pretendidos, é preciso perceber e entender a realidade contextual. A auto-regulação das ações, dos processos de aprendizagem, a modificação de determinados comportamentos dependem das condições contextuais oferecidas.

Apresentam-se, a seguir, algumas estratégias utilizadas pelos licenciados em Ciências da Educação, atuantes nos espaços não-escolares pesquisados em Portugal, que contribuem para a ação dos pedagogos presentes em semelhantes ambientes no Brasil:

- “as chefias compram revistas especializadas e colocam à disposição de todos, o que permite a troca de idéias e aprendizagens” (EP1);
- “seleccionamos artigos comparativos de produtos existentes no mercado, tiramos cópias e entregamos a todos os trabalhadores, anexo a ele vai uma folha que pede para cada um escrever como percebeu aquela informação” (EP2);
- “o funcionário dispõe da Internet para pesquisar sobre os produtos e para poder atualizar-se” (EP2);
- “trabalhamos com um sistema de tutorias em que um ajuda o outro” (EP2);
- “dois anos levou o tempo de formação dos trabalhadores da loja que abriu agora” (EP2);
- “atividade tem que ser em grupo porque a aprendizagem com os outros tem mais significado e compreensão” (EP3);
- “uns ajudam os outros a resolverem problemas” (EP3);
- “o trabalho tem que se feito na hora e no local, mesmo que sejam só quinze minutos” (EP3).

Estas falas expressam e corroboram a importância e a necessidade da formação no trabalho, bem como as alternativas possíveis para que a aprendizagem aconteça.

#### 4.6 Contribuições e implicações do estudo: uma proposta de atuação para o pedagogo auto-regulador da aprendizagem

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p. 25).

As contribuições e implicações educacionais do presente estudo dizem respeito, essencialmente, a como as reflexões e os resultados empíricos alcançados contribuem para a melhoria das abordagens educacionais dos pedagogos que atuam em espaços não-escolares e como mostram como se pode fortalecer a aprendizagem auto-regulada. Este estudo também contribui para a formação contínua dos profissionais egressos dos cursos de Pedagogia que atuam em espaços não-escolares, pois está diretamente relacionado às competências exercidas pelos pedagogos ao estimularem o desenvolvimento dos processos de auto-regulação da aprendizagem. O estudo da auto-regulação também contribui com os docentes que ministram aulas nos cursos do Ensino Superior, principalmente, os que trabalham nos cursos de Pedagogia.

Os pedagogos que atuam em espaços não-escolares envolvem-se com a formação e a capacitação dos trabalhadores e, nas propostas que desenvolvem, mobilizam conhecimentos e competências para o planejamento, a organização, o controle dos processos e das variáveis contextuais que estimulam o desenvolvimento de estratégias de ação, respeitando os princípios subjacentes à teoria da auto-regulação (consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação de atividades). Esta atuação evidencia ação transformadora e comprometida, que envolve tanto o pedagogo como o trabalhador, na busca da aprendizagem significativa.

Uma aprendizagem significativa depende, além do nível de representação, da carga afetiva envolvida e das situações concretas que os alunos (*trabalhadores*) vivem e que precisam considerar. O método, como proposta de trabalho pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém por si só não cria a aprendizagem (FRISON: 2004, p. 177, grifo meu).

A auto-regulação da aprendizagem, discutida e explicada ao longo deste trabalho, tem sido objeto de várias investigações sobre os modelos teóricos utilizados no desenvolvimento da aprendizagem. Veiga Simão (2006), Rosário (2006), Lopes da Silva (2004), Zimmerman (1998, 2000), Pintrich (2000) encaminham reflexões e questionamentos sobre a formação de educadores que mostram o valor regulador das aprendizagens. Segundo Veiga Simão (2006, p. 192), esta abordagem “desafia a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem regulada pelo estudante, o que poderá ajudá-lo a assumir efetivamente um papel mais ativo, motivado e esforçado”. Há estudos que envolvem questões

implícitas no processo e nos resultados da avaliação das aprendizagens relacionadas ao que é formativo e formador da auto-regulação.

Esta teoria contribui para que o pedagogo desenvolva estratégias de aprendizagem nos espaços não-escolares por seu duplo papel formativo: de regulação no ensino e de regulação na aprendizagem. Nas diferentes modalidades de educação, ela contribui para a efetiva aprendizagem e conduz à construção de saberes e conhecimentos a serem utilizados no trabalho e na vida. Esta teoria pode ser articulada, a fim de promover a aprendizagem de forma que as pessoas sintam-se mais capacitadas e qualificadas para o desempenho de suas funções.

Antes de apresentar a proposta de ‘atuação decorrente do estudo da auto-regulação’, encaminha-se a reflexão sobre contribuições e implicações do estudo relacionadas ao Ensino Superior.

Quanto à formação adquirida, os pedagogos entrevistados sentem-se preparados e qualificados nas áreas em que dominam conhecimentos, como didática, metodologia, psicologia, e expressam que estes conteúdos lhes permitem construir múltiplas e variadas propostas pedagógicas/educativas que facilitam o desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem junto aos trabalhadores. Eles dizem que todas as disciplinas e conteúdos estudados no curso de graduação foram importantes, no entanto, isto se torna insuficiente, pois há necessidade de continuamente estudarem e se qualificarem. Verbalizam que, ao perceberem dificuldades e falhas, buscam novos conhecimentos que os qualifiquem e os auxiliem a desempenhar suas funções com mais segurança e competência.

Os cursos de Pedagogia poderiam inserir, em sua matriz curricular, disciplinas e conteúdos que preparem os profissionais para enfrentar as demandas e questões advindas de áreas específicas, principalmente, as de gestão de pessoas e de recursos humanos. Um entrevistado a isto se refere: “precisa estudar muito, precisa fazer curso de especialização, buscar coisas atualizadas, porque a necessidade obriga [...] a faculdade forneceu uma base muito boa para poder trabalhar com projetos, que é o carro-chefe do meu trabalho, mas preciso de outros conhecimentos que o curso poderia ter aprofundado” (E7).

As falhas percebidas não estão necessariamente atreladas à formação recebida, elas podem decorrer de demandas oriundas das mudanças e das transformações sociais, que exigem do profissional constante busca de atualização e aperfeiçoamento. A isto se reportam as falas de alguns dos pedagogos entrevistados: “se parar de estudar, provavelmente, não saberá o que fazer e nem compreenderá as novas demandas exigidas pelo mercado” (E5); “temos que nos especializar, estudar sempre mais, para que possamos proporcionar

qualificação ao trabalhador” (E7); “a formação continuada aborda a subjetividade dos processos de grupo, a motivação dos funcionários, o desenvolvimento de habilidades e as competências para determinadas funções [...] os trabalhadores trazem, em sua bagagem, conhecimentos, mas, para avançar, é preciso refletir, debater sobre o assunto tratado, isso me obriga a estar atualizada” (E10).

O presente estudo apresenta contribuições aos acadêmicos e aos egressos do curso de Pedagogia que visam trabalhar com formação e qualificação em diferentes contextos. A auto-regulação da aprendizagem é uma teoria que oportuniza aos sujeitos manterem ativa sua capacidade de aprender de forma que essa capacidade possa ser sistematicamente orientada para atingir uma meta (ZIMMERMAN, 1998).

Muitos docentes do Ensino Superior ainda utilizam metodologias fragmentadas e isoladas, centradas no repasse, na transmissão de conteúdo e de informações. Não contemplam, em suas propostas, o envolvimento dos alunos de forma a conduzi-los ao pensar, ao construir conhecimentos. As metodologias que seguem a lógica de que o professor ensina e o aluno aprende provocam pouco envolvimento e levam à aprendizagem descontextualizada. Ao se referirem a este tipo de ensino, alguns dos pedagogos entrevistados denotam que sua preocupação está mais voltada para a quantidade de conteúdos do que para qualidade da reflexão e da aprendizagem.

A ação educativa sistematizada torna-se necessária, tanto no espaço escolar quanto no de trabalho. Dela dependem a compreensão e a reflexão que contribuirão para que as pessoas desempenhem melhor suas atividades, por terem mais conhecimento, autoconfiança e determinação. O estudo da auto-regulação não pretende ser solução para todos os problemas, mas apresenta-se como uma proposta alternativa que conduz à maior intencionalidade na aprendizagem e à tomada de decisão consciente. Através da auto-regulação, é possível tanto desenvolver programas que facilitem a aprendizagem, como ensinar estratégias de aprendizagem que estimulem os trabalhadores/estudantes a querer aprender mais, a querer aplicar seus conhecimentos em situações de trabalho.

A análise das entrevistas revelou que os pedagogos traçam propostas de ação nas quais estão subjacentes as fases da auto-regulação: o planejamento, a execução das ações planejadas e a reflexão permanente sobre essas ações. Este é um movimento recursivo que respeita os princípios norteadores do construto da auto-regulação da aprendizagem – consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das atividades – anunciados por Veiga Simão (2005a, 2006a) e Lopes da Silva (2004a, 2006).

Flavell (1979), Boekaerts (1996), Corno (2001), McCombs (1989), Pressley (1995), Schunk (1990), Zimmerman (1989), Veiga Simão (2004, 2005, 2006), Lopes da Silva (2004), Duarte (2002, 2004) e Sá (2004) investigam a auto-regulação e mostram, através dela, como se avança na área da aprendizagem. Eles vêem a aprendizagem como um processo multifuncional que abrange componentes pessoais (cognitivo/metacognitivo, motivacional), os quais interagem sobre fatores comportamentais e estimulam o desenvolvimento intelectual. Os profissionais que atuam com formação continuada podem, portanto, se valer desta proposta para ajudar os acadêmicos a tornarem-se mais autônomos, estratégicos, motivados e auto-regulados em suas aprendizagens. Para que os professores possam ajudar as pessoas a refletirem sobre suas ações e propostas, precisam compreender e refletir sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais. Contudo, para a maioria dos educadores, assumir esta abordagem, que se distancia do repasse de informações, implica a (re)organização de sua forma de trabalhar, de pensar a educação, de envolver o sujeito aprendente. Os profissionais da educação que centram suas aulas na transmissão de conhecimentos se contrapõem à idéia de auto-regulação da aprendizagem.

Existem fatores pedagógicos e estruturais que permeiam o contexto das aprendizagens. Os fatores pedagógicos estão ligados e atrelados às formas educativas e metodológicas pelas quais o ensino e a aprendizagem se definem e se organizam. Os fatores estruturais estão relacionados a determinações educacionais emanadas do sistema educacional.

A análise feita no presente estudo oferece reflexões importantes para a reorganização da matriz curricular do Curso de Pedagogia, encaminhada pelo Conselho Nacional da Educação. Entre as reformulações, está prevista a inserção de ações teórico-metodológicas que auxiliem os egressos de Pedagogia a atuarem em diferentes ambientes educativos e a promoverem a aprendizagem compreensiva e auto-regulada. A opção para atender esta proposição passa pelo desenvolvimento de atividades formativas que contribuam para a aquisição de estratégias que permitam auto-regular a aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2006).

O curso de Pedagogia que der ênfase à gestão do trabalho pedagógico/educativo terá que formular objetivos que contemplem a produção e a difusão de conhecimentos científico-tecnológicos, considerando os contextos escolares e não-escolares, e trabalhar estrategicamente, com planejamento, execução, coordenação, acompanhamento das aprendizagens, avaliação e construção de projetos e de experiências educativas. Faz-se necessário também aprender a trabalhar com gestão educativa e trabalho em equipe e estabelecer diálogo com outras áreas do conhecimento.

A teoria da auto-regulação da aprendizagem preocupa-se com que o sujeito desenvolva competências cognitivas/metacognitivas, motivacionais, que lhe possibilitem organizar e elaborar a informação disponível de forma a torná-la compreensível e significativa.

Para Derry e Murphy (1986), a organização e a elaboração das ações pedagógicas e educativas ocorrem através de um conjunto de estratégias que constituem as atividades mentais do indivíduo e que facilitam a construção do conhecimento. A modalidade de ensino em que o trabalhador passa a ser sujeito da própria aprendizagem é contemplada pela teoria da auto-regulação, que ressalta a necessidade de se abandonarem modelos didáticos que consideram o conhecimento como uma réplica da realidade e aproximar-se de “proposições construtivistas, nas quais o conhecimento alcançado depende da interação entre a informação apresentada e os conhecimentos trazidos pelo sujeito” (VEIGA SIMÃO, 2002a, p. 40).

Nas organizações empresariais, quando não existem conteúdos mínimos a serem vencidos, o trabalho do pedagogo volta-se para as questões do contexto e da realidade dos trabalhadores. Isto não significa a inexistência de metas e objetivos, porém, trabalhar buscando apenas resultados pode levar ao insucesso. Trabalhar com foco nos processos é garantia de melhores resultados. A fala de um dos entrevistados remete a esta idéia: “trabalho com a gestão do conhecimento, desenvolvimento dos programas de treinamento e desenvolvimento dos colaboradores, mais a parte de acompanhamento das pessoas no seu desempenho, no desenvolvimento de competências, organizo com o trabalhador programas específicos para que as pessoas possam também aprender no seu ambiente de trabalho de uma forma mais saudável, mais positiva” (E7).

Ao refletir sobre a atuação do pedagogo nos espaços organizacionais e ao pensar sobre os métodos educativos por eles utilizados, percebem-se diferenciadas atividades de ensino e de aprendizagem. Elas estimulam a construção de estratégias conscientes e intencionais, como ‘processo de tomada de decisão’. O trabalhador escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos, conforme as características da situação educativa na qual se produziu a ação (MONEREO et al., 1995). Isso implica assumir uma postura que leve em conta as diferenças individuais, pois parte-se do princípio que os trabalhadores com todas as suas diferenças apresentam grandes capacidades em termos de conhecimentos, de raciocínio, de reflexão crítica, de condições cognitivo-motivacionais. Segundo Maranhão (2006), a verdadeira função do aparato educacional não se restringe ao ensinar, mas requer a criação de condições de aprendizagem. Ao assumir esta atuação, o pedagogo passa a ser

criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do sujeito.

É fundamental que se organize o sistema mental para aprender a aprender e esta é uma das possibilidades trazidas pela auto-regulação da aprendizagem. Monereo et al. (1995), Nisbel e Shucksmith (1987), Pozo (1998, 2002), Alarcão (2001, 2003), Demo (2000, 2002) explicitam que existem exigências para aprender, para ter sucesso da aprendizagem. Veiga Simão (2006, p. 203), inspirada em Montalvo e Torres (2004), Corno (2001), Weinstein, Hussmann e Dierking (2000) e Zimmerman (1998, 2000), diz que é necessário, para que o sujeito realize sua aprendizagem, responder as questões: quando e que estratégias é preciso ensinar? como e o que deve ser ensinado?

Inspirada por estas idéias e pelas idéias de Monereo e Castelló (2000), Veiga Simão (2006) apresenta um esquema que inclui e contempla as competências pertinentes para a atuação estratégica da auto-regulação da aprendizagem dos professores aprendentes das ações, competências e habilidades que desenvolvem e dos professores docentes, ensinantes e aprendentes de sua disciplina.

Os professores são considerados auto-regulados quando sabem: “planejar, regular e avaliar as atividades de aprendizagem; distinguir entre estudar para atualizar-se e de estudar para ensinar; conhecer as dificuldades de aprendizagem da disciplina; dominar conteúdos exigidos pelo processo de ensino e de aprendizagem e se a maneira que aprende a sua matéria incide na sua forma de ensinar” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 199). O pedagogo, em espaços não-escolares, e o docente, nos espaços escolares, estimulam a auto-regulação da aprendizagem através de ações que contemplem: o planejamento, no qual se considerem os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos e as propostas a serem desenvolvidas; a regulação das atividades a serem implementadas, considerando a intencionalidade da ação, o contexto, o tempo necessário para desempenhá-las, a sensibilidade para organizar os procedimentos necessários ao desenvolvimento da ação. É preciso também pensar a maneira mais adequada de avaliar a atividade de ensino, estabelecendo relações explícitas entre o que se ensina e como se ensina, com o que o sujeito aprende e como ele aprende, ajudando educandos-trabalhadores a refletirem, tomarem decisões conscientes, valorizando o progresso feito.

Paris e Winograd (2001) explicam a significância de os profissionais da educação terem consciência sobre como agem e sobre as estratégias que utilizam para promover a aprendizagem e também verificar que outras formas de trabalho podem ser realizadas. Através da reflexão, o profissional da educação faz escolhas e encontra alternativas de atuação que



lhes permitam melhorar seu desempenho. Nesta ação, está implícita a valorização de atitudes auto-reflexivas e de auto-análise que conduzem os pedagogos-educadores à compreensão de suas próprias falhas e a ajudarem os sujeitos a também perceber o que não compreenderam (VEIGA SIMÃO, 2006). A auto-regulação está imbricada às diferentes experiências vividas por cada profissional.

São apresentadas e analisadas, a seguir, reflexões decorrentes da pesquisa realizada. Apresenta-se também uma proposta de atuação que encaminha o desenvolvimento de um trabalho, quer em espaços escolares, quer não-escolares, alicerçado nas características da auto-regulação, fases e princípios da auto-regulação.

#### **4.7 Características do pedagogo/educador auto-regulado e proposta de atuação para a auto-regulação da aprendizagem**

A auto-regulação da aprendizagem é um processo possível de ser desenvolvido para estimular as aprendizagens dos trabalhadores e contribuir com a atuação e o desenvolvimento das competências dos pedagogos que atuam em espaços organizacionais não-escolares. Pela transposição didática, estas mesmas características podem ser aplicadas ao ensino escolar.

Cresce a importância da auto-regulação à medida que aumenta a ênfase na necessidade de os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem terem maior autonomia e responsabilidade. A aplicação desta teoria permite que os sujeitos comprometam-se com a proposta metodológica de maneira a se envolverem em um processo ativo, por cujos princípios os próprios sujeitos estabelecem os objetivos que irão orientar, monitorar as aprendizagens e regular e controlar suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de alcançá-los (ROSÁRIO et al., 2006). Os princípios subjacentes a esta teoria, como consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das atividades, envolvem também a concepção das estratégias de aprendizagem. Eles encaminham para a compreensão de que a aprendizagem auto-regulada se dá pela articulação desses mesmos princípios contemplados no decorrer da ação educativa. Tais princípios estão presentes na atuação de quem ensina e de quem aprende, portanto, fazem parte da formação dos professores e não apenas dos sujeitos aprendentes. Os próprios professores, ao aprenderem, tornam-se 'sujeitos' auto-regulados.

Veiga Simão (2006, p. 198) elaborou um quadro com as características a serem desenvolvidas pelos alunos que visa ser auto-regulado (Quadro 13). Ele foi adaptado a partir

daquele apresentado por Montalvo e Torres (2004), que se inspiraram nos autores Corno (2001), Weinstein, Husman e Dierking (2000) e Zimmerman (1998, 2000).

QUADRO 13: CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS AUTO-REGULADOS

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

Fonte: Veiga Simão (2006), inspirada em Corno (2001), Weinstein, Husman e Dierking (2000) e Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002).

Ao analisar o Quadro 13, percebe-se que, para auto-regular sua aprendizagem, é indispensável que o aluno seja estimulado a alcançar e a ultrapassar uma série de etapas que o torne mais apto e capaz de realizar estratégias de ação. Do pedagogo envolvido na aprendizagem em espaços não-escolares, são requeridas atitudes auto-regulatórias, princípios e características (cognitivas/metacognitivas, motivacionais e contextuais) que o auxiliam a também auto-regular sua atuação profissional e, com isso, auto-regular a ação dos trabalhadores. Tal motivo levou a que se revisse e adaptasse o Quadro 13, apresentado por Veiga Simão (2006, p. 198), e a ele se acrescentassem características pertinentes à ação do pedagogo auto-regulado e auto-regulador. Assim, no Quadro 14, apresenta-se uma proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e etapas necessárias para auto-regular a aprendizagem do trabalhador, nele estão contempladas as características apresentadas por Veiga Simão e as características apresentadas para que a aprendizagem possa ser mais efetiva. Apresentam-se, no Quadro 14, duas colunas: na primeira (referente ao Quadro 13), definem-se as características que os sujeitos, alunos aprendentes, precisam desenvolver para auto-regular sua aprendizagem, conforme apresentado por Veiga Simão (2006, p. 198); na segunda coluna (específica do Quadro 14), estão as características subjacentes ao desempenho

profissional do pedagogo que atua com foco na auto-regulação das aprendizagens desenvolvidas e realizadas em diferentes espaços educativos não-escolares, apresentadas como proposta educativa emergida desta pesquisa.

QUADRO 14: PROPOSTA DE ATUAÇÃO PARA O PEDAGOGO AUTO-REGULADO E AUTO-REGULADOR DA APRENDIZAGEM

<b>Características dos alunos auto-regulados</b>	<b>Características do pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem</b>
Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas (repetição, elaboração, organização) que os ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação.	<b>1- Estimula os trabalhadores a escolherem estratégias cognitivas que possam auxiliar na solução das tarefas</b> Conhece e aplica propostas de trabalho que incentive os trabalhadores a desenvolver estratégias cognitivas, para elaborar, organizar, sistematizar, compreender tarefas que ajudem no desenvolvimento da aprendizagem no ambiente de trabalho.
Sabem como planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição).	<b>2- Estimula o planeamento, o controle, a organização para atingirem metas pessoais</b> Realiza e estimula o planeamento para que saibam controlar e dirigir seus próprios processos cognitivos na busca da obtenção de metas pessoais e profissionais (metacognição)
Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como um alto sentido de auto-eficácia escolar, a adoção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas assim como a capacidade para controlá-las e modificá-las, ajustando-as aos requisitos da tarefa e da situação concreta de aprendizagem.	<b>3- Estimula a auto-eficácia, para a realização de tarefas.</b> Motiva e estimula os trabalhadores para envolvimento nas propostas de aprendizagem, despertando interesse na realização das tarefas, aprendendo a controlar e modificar propostas, ajustando-as a situação concreta de aprendizagem profissional.
Planificam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem, tais como procurar um lugar adequado para estudar e procuram ajuda (nos professores, nos colegas) quando tem dificuldades.	<b>4- Organiza tempo e ambientes favoráveis à aprendizagem</b> Estimula e ajuda os trabalhadores a se organizarem tempo e esforço para a realização das tarefas; organiza ambientes favoráveis a aprendizagem, prevendo tempo e lugares para a aprendizagem; oferece ajuda de profissionais qualificados para superar dificuldades encontradas.
Mostram intenção, na medida em que o contexto lhes permita, por participar no controle e regulação nas tarefas escolares, no clima e na estrutura da aula.	<b>5- Participa, controla e regula as atividades</b> Promove condições para realizar ações que permitam participar da organização das atividades no contexto do trabalho.
Mobilizam uma série de estratégias volitivas, orientadas a evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares.	<b>6- Planeja estratégias que estimulem o desenvolvimento profissional</b> Mobiliza estratégias orientadas para construir ações que motivem os trabalhadores no percurso da realização das propostas exigidas para avanços na profissão.
<b>(Quadro 13, apresentado por Veiga Simão, 2006: 198)</b>	<b>(Quadro 14, apresentado por Frison, 2006, com base em Veiga Simão, 2006)</b>

Fonte: Frison (2006), com base em Veiga Simão (2006).

Para se chegar à proposta que contém seis etapas necessárias ao desenvolvimento das características do perfil do pedagogo auto-regulador, partiu-se da análise das entrevistas, das quais foram abstraídos indicadores, posteriormente, comparados às características do aluno auto-regulado, apresentadas por Veiga Simão (2006, p. 198). Foi necessário considerar os princípios da auto-regulação: consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação de atividades, que perpassam as ações exercidas e organizadas pelo pedagogo, de forma a estimular e a organizar as ações desempenhadas pelos trabalhadores, estimulando-os a alcançarem metas envolvendo, necessariamente, cognições/metacognições, emoções e motivações. A fim de explicar/compreender como cada uma destas etapas se articula, no processo de auto-regulação da aprendizagem, realiza-se uma análise detalhada de cada uma delas, buscando articulá-las com as ações pertinentes aos sujeitos implicados nos espaços não-escolares. Para ilustrar estas etapas, foram inseridos depoimentos retirados das entrevistas realizadas com os pedagogos que atuam nestes espaços.

Neste processo, percebeu-se que as características apresentadas pela autora Veiga Simão (2006) para o aluno auto-regulado estão igualmente presentes na atuação do pedagogo ao desenvolver atividades e propostas educativas que envolvam os educandos-trabalhadores, apresentadas por Frison nesta tese de doutorado (2006). Observou-se também que as etapas apresentadas desencadeiam ações entrelaçadas entre si, que se sucedem e envolvem, gradativa e sistematicamente, embora nem sempre sejam simultâneas. A seqüência sugerida, no Quadro 14, mostra-se coerente com as ações dos pedagogos, no entanto, na prática elas não seguem rigorosamente a ordem apresentada, nem acontecem de forma tão hierarquizada.

A síntese – Características do educador/pedagogo auto-regulador da aprendizagem - pode servir como referencial tanto para os pedagogos que atuam em espaços não-escolares, como para os acadêmicos de Pedagogia, por ainda estarem fazendo reflexões sobre diferentes propostas e alternativas possíveis de serem implementadas em suas práticas profissionais. A reflexão sobre esta proposta e a adoção do que ela propõe favorecem a implementação de práticas auto-reguladoras e o estímulo à auto-regulação da aprendizagem. Cada uma das etapas apresentadas, no total de seis, se articulam entre si, elas estão dispostas de tal forma que uma ação isoladamente não significa nem representa uma ação auto-regulada. Para que isso ocorra, é preciso que as etapas apresentadas se articulem e que ao considerá-las o pedagogo-educador articule ações que envolvam os trabalhadores. Para que o pedagogo trabalhe na perspectiva desta proposta, ele há de mobilizar os trabalhadores com o objetivo de envolvê-los no trabalho a ser realizado e de que eles o percebam coerente com as atividades requeridas pelo contexto. O trabalhador não deixa de operar regulações intelectuais, pois suas

ações são percebidas, interpretadas e assimiladas por ele, também não deixa de contemplar e considerar os princípios subjacentes a ela - consciência e intencionalidade - porque através deles o pedagogo define os objetivos que pretende atingir. A ação educativa estimula o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação da aprendizagem do sujeito e modifica o meio, o contexto no qual está inserida, por sua interação com ele (PERRENOUD, 1999a).

Nesta proposta, é fundamental o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que contemplem todos os princípios, não apenas os dois citados, reconhecendo que a sensibilidade ao contexto precisa ser articulada para poder perceber os conhecimentos prévios que os sujeitos trazem e, a partir deles, propor condições que estimulem os trabalhadores a se envolverem, produzirem, construir diferentes possibilidades. Em síntese, consciência, intencionalidade, sensibilidade, contexto e regulação das atividades são princípios desta teoria e presentes nas etapas da atual proposta. Em cada uma das seis etapas, destacam-se indicadores retirados da pesquisa que ajudam a compreender a atuação auto-regulada do pedagogo em espaços não-escolares e como ele desempenha e realiza suas funções.

#### **4.7.1 Estimula os trabalhadores a escolherem estratégias cognitivas que possam auxiliar na solução das tarefas**

Frente à perspectiva da civilização cognitiva, assume-se que os sistemas educativos devem centrar-se no desenvolvimento de competências pessoais. Ao referir-se à educação do século XXI, Delors (1999) afirma que o progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção e enfatiza que as tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mentais, como o comando de máquinas, porque as atividades mecânicas são feitas pela própria máquina.

Verifica-se, pois, a importância da etapa – conhecer e saber aplicar propostas de trabalho que incentive os trabalhadores a desenvolver estratégias cognitivas –, para a elaboração, organização, sistematização de planos e estratégias de ação que permitam compreender as tarefas realizadas no ambiente de trabalho. Sobre isto fala um dos entrevistados: “preciso fazer o trabalhador pensar para compreender, para construir novas estratégias de trabalho, decorar não leva à nada, não faz ninguém avançar” (E3). Conforme Delors (1999, p. 89), “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”.

Segundo Veiga Simão (2004a, p. 98), “perante a perspectiva desta nova civilização cognitiva, na qual já estamos imersos, assume-se que os sistemas educativos deverão adaptar formatos e estruturas mais flexíveis [...] e que o progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção”.

Estes depoimentos encaminham para a substituição da competência material pela competência adquirida pela formação técnica, da qual são características relevantes a capacidade de trabalhar em equipe, estimuladora do desenvolvimento, e a capacidade de pensar, de ter iniciativa. Percebe-se que a “aquisição da cultura científica lhes dará acesso à tecnologia moderna, sem negligenciar, com isso, as capacidades específicas de inovação e criação ligadas ao contexto local” (DELORS, 1999, p. 96). A capacidade de aprender, de organizar estratégias cognitivas que possam auxiliar na solução das tarefas é um dos grandes desafios da educação atual.

As estratégias de aprendizagem são utilizadas para identificar as competências necessárias para o aprendizado efetivo e as relações a serem aplicadas na ação. As competências incluem estratégias cognitivas que permitem organizar e tornar significativas as informações. O pedagogo, ao implementar um curso de formação ou de capacitação, sistematiza atividades de monitoramento da aprendizagem dos trabalhadores; organiza o tempo que eles dispõem para investir em formação; evita colocá-los em atividades ou cursos que dificultem a aprendizagem; busca que os trabalhadores dirijam a atenção para a tarefa ou atividade a ser realizada. Estas questões estão manifestas nos depoimentos de alguns dos entrevistados: “a intervenção supõe processos de aprendizagem dos indivíduos, processos que envolvem a reflexão da atuação dos profissionais ao seu grupo de trabalho, processos que desvelam aos próprios profissionais a necessidade de mudança e qualificação daquele espaço” (E9); “incentivo a organização de um plano sobre como aproveitar às 22 horas destinadas à sua formação” (E2); “os trabalhadores são desafiados a buscar novos referenciais, novas literaturas para dar conta das incertezas que surgem” (E7).

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo pedagogo são um conjunto de atividades mentais planejadas e empregadas na solução de uma tarefa. Podem ser definidas também como o conjunto de passos que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e ou a utilização da informação para resolução da tarefa. Os conhecimentos construídos ou as condutas adquiridas são frutos de aprendizagens, nas quais o conhecimento alcançado depende da interação entre a nova informação e os conhecimentos anteriores trazidos pelos sujeitos. Diz um dos entrevistados: “criar, adaptar, reavaliar e aperfeiçoar, organizar os cursos e o controle das atividades de desenvolvimento do setor” (E9).

As estratégias de aprendizagem não podem ser reduzidas a competências cognitivas, nem consideradas metaconhecimento, se não forem acompanhadas do significado, da utilização daquele determinado conteúdo trabalhado. A utilização da repetição mecânica de certas técnicas não significa que o sujeito aprendeu, não significa que ele sabe aplicar o que aprendeu. A ele deve ser permitido planejar para executar as atividades; decidir como fazer e descobrir qual a atividade mais adequada para cada caso (VEIGA SIMÃO, 2002). Neste sentido, falam dois dos entrevistados: “o caráter deste trabalho é formação, a construção de novas estratégias para não cair em um trabalho paternalista e de dependência” (E10); “temos que fazer planejamentos, traçar metas, objetivos, estratégias, atividades para concretizar a aprendizagem” (E13).

Neste eixo, manifesta-se a preocupação de escolher e de sistematizar estratégias cognitivas que permitam organizar propostas de ação que auxiliem os trabalhadores na construção de novas aprendizagens e na busca de solução para problemas emergidos do contexto. A fim de promover o aperfeiçoamento, o próprio pedagogo organiza estratégias de ação voltadas às necessidades do trabalhador de forma a levá-lo a promover e aprimorar um “sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente sua capacidade de aprender” (VEIGA SIMÃO, 2006). O desenvolvimento destas competências inclui estratégias cognitivas que permitem tornar mais significativas as informações trazidas pelo grupo, conforme ilustra a fala de um dos entrevistados: “acompanho a caminhada do funcionário dentro da empresa, vou vendo qual é sua dificuldade, falo com ele, ele investe no que precisa, vai aprendendo, se avalia e vai sendo avaliado” (E9). Cabe ao pedagogo estimular a utilização de estratégias de aprendizagem que facilitem a aquisição do conhecimento.

A aprendizagem auto-regulada apresenta processos importantes, entre eles: a auto-observação, que monitora o comportamento; a auto-avaliação, que avalia o quanto as suas *performances* são adequadas; a auto-eficácia, que são as reações voltadas para o resultado. Se tais processos forem favoráveis, os resultados também o serão. Dois dos entrevistados a isto se referem: “se o trabalhador está em processo, temos que investir, temos que propor estratégias para que avance em sua formação, acompanhando seu crescimento e conquistas realizadas” (E12); “estabelecer prioridades e elaborar programas estimula a atingir resultados desejados” (E11).

Considera-se este eixo um pressuposto importante em relação à construção das características do pedagogo como educador auto-regulado e auto-regulador das aprendizagens, porque ele prevê o planejamento de estratégias cognitivas que instrumentalizem os trabalhadores para a aprendizagem. O resultado desta ação encaminha

para resultados positivos, pois a “educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas” (DELORS, 1999, p. 103). A evolução rápida do mundo exige a atualização dos saberes. Esta é uma das preocupações do pedagogo que atua na empresa, como exemplificam as falas de alguns dos entrevistados: “faço a implementação do planejamento, de ações estratégicas para a capacitação de profissionais” (E10); “a pessoa organiza estratégias de ação e interação e com elas aprende muito mais do que apenas embalar mercadorias, cortar carne; aprende a se relacionar; aprende a planejar; aprende a se organizar” (E3); “início as formações discutindo alguma coisa interessante que estimule avançar para uma reflexão” (E6); “organizo espaços para que o trabalhador possa expressar sua subjetividade e construir conhecimentos” (E7).

#### **4.7.2 Estimula o planejamento, o controle, a organização para atingirem metas pessoais (metacognição)**

Neste eixo, o pedagogo estimula o planejamento para a obtenção e a regulação das metas da aprendizagem pessoal ou profissional decorrentes da proposta estabelecida pelo próprio trabalhador ou pela organização em que atua. Preocupado com a realização do planejamento, o pedagogo elege diferentes estratégias para garantir a ação.

A ação conjuga os esforços canalizados para investimento na tarefa. Ela é similar à preocupação do professor que atua em sala de aula: o que fazer para que o aluno queira aprender? O que fazer para que o trabalhador queira aprender? Como promover as competências que o instrumentalize para uma aprendizagem auto-regulada? Veiga Simão (2005c, p. 7) diz que a auto-regulação da aprendizagem deve ser

planejada e que, para dirigir uma ação, não basta saber aonde se quer chegar, qual a meta que se pretende atingir, é necessário saber como se pode atingir o alvo desejado, como se podem conjugar interesses, competências, estratégias, motivações e recursos materiais e sociais para que se obtenha com êxito o objetivo desejado.

Ao organizar o planejamento, o pedagogo investe em estratégias que estimulem o trabalhador a aprender e procura estabelecer metas a serem cumpridas. A escolha do planejamento ou das estratégias de aprendizagem é influenciada pelas convicções motivacionais que os trabalhadores demonstram ter e também sobre a percepção das competências pessoais que os mobilizam na execução das tarefas. O pedagogo estabelece expectativa de eficácia quando acredita que os trabalhadores serão capazes de corresponder ao que foi proposto. A fala de alguns entrevistados ilustra esta afirmação: “estimulo o



trabalhador a refletir sobre suas possibilidades, fazer seu planejamento de carreira para poder avançar mais” (E9); “temos que ajudar que cada um construa, desenvolva sua capacidade de aprender para estar apto para o cargo” (E1); “implica fazer o trabalhador refletir e pensar como vai atuar naquela unidade” (E4). O pedagogo atua a fim de levar os trabalhadores a exercitarem, nas diferentes situações do trabalho, o tipo de controle defendido pelo modelo auto-regulatório porque acredita que o sujeito tem possibilidade de obter sucesso, de alcançar os resultados positivos. Os depoimentos de dois entrevistados exemplificam esta atuação: “acompanho a caminhada do funcionário dentro da empresa, vou vendo qual é a sua dificuldade, falo com ele, ele investe no que é preciso e vai se avaliando e sendo avaliado” (E9); “oriento os projetos, organizo planos, explicando as necessidades, supervisiono o desenvolvimento dos projetos e avaliamos a validade dos trabalhos desenvolvidos” (E6).

Os pedagogos, que atuam em organizações não-escolares, fazem planejamentos, visando estimular os trabalhadores a controlarem e dirigirem seus próprios processos cognitivos na busca da consecução de suas metas, ou seja, a realizarem a metacognição (processo mental interno através do qual a pessoa toma consciência dos diferentes momentos e aspectos de sua atividade cognitiva). Este processo é evidenciado na fala de um dos entrevistados: “o que mais preciso fazer na organização é realizar o planejamento, não se pode sair improvisando, planejo ações que vão ao encontro do que a empresa está precisando, desafio os trabalhadores a participarem de forma que se sintam reconhecidos por sua capacidade de buscar soluções” (E11). O pedagogo, ao elaborar o planejamento, reflete e propõe formas de ação que envolvam os trabalhadores e melhorem seu empenho na tarefa.

No decorrer da atividade, o trabalhador dá indicadores que levam o pedagogo a promover ajustes, de acordo com as mudanças implementadas, sempre com a finalidade de alcançar o objetivo, de atingir a meta proposta do modo mais eficaz possível. Diz um dos entrevistados: “organizamos projetos que implementamos a partir das necessidades trazidas pelos técnicos e, muitas vezes, pelo trabalhador” (E11). Através do planejamento, é possível questionar e decidir o que fazer e como fazer para concretizar a proposta de trabalho.

A avaliação auxilia a (re)pensar sobre o planejamento e a organização da ação e verificar se o trabalho desenvolvido foi ao encontro das necessidades contextuais do ambiente de trabalho e das competências dos trabalhadores. Avaliar propicia também analisar o envolvimento do trabalhador e verificar os resultados atingidos. A análise evidencia o controle que o pedagogo teve durante a ação, o estímulo cognitivo/metacognitivo que conduziu à tomada de decisão, as estratégias de motivação implementadas. Há que considerar também a possibilidade de o contexto desencadear motivação e ação apropriadas ou

inapropriadas. Na fala dos pedagogos entrevistados, há referência à avaliação: “estimulo os trabalhadores para que avancem no processo de aprendizagem, participando dos cursos que são oferecidos. Além disso, os trabalhadores sabem que um dos meios de crescer na empresa é demonstrarem o desejo de continuar estudando e investindo na formação [...] na própria empresa, para mudar de cargo, é preciso prestar uma prova, isso comprova se o trabalhador está aprendendo” (E11); “pretendo fazer com que a pessoa reflita sobre o que significou o curso para ela e o que pretende buscar depois dele” (E2).

Após a etapa de planejamento, que define como fazer determinada ação, organiza-se o tempo previsto para o desempenho da tarefa, bem como as condições favoráveis para sua realização. Diz um dos entrevistados: “monto um plano de capacitação para um período de 90 dias e, ao fazer este planejamento, organizo 22 horas de treinamento por funcionário” (E1). O tempo disponibilizado deve ser utilizado de forma a contemplar os objetivos previstos. Na organização do curso, é importante elencar as prioridades de cada trabalhador, prever ações a partir do tempo que ele dispõe, encontrar meios que facilitem a participação no curso. Para atingir as metas propostas e atender à demanda existente, é preciso, muitas vezes, trabalhar em tempos diferentes dos usuais, como exemplifica o seguinte depoimento: “fizemos treinamento em sábado, domingo, feriado, Natal, Ano Novo, veio gente de todo país, intercalamos estudo, cursos, formação com passeios, jantares, diálogo [...] a formação é feita dentro ou fora da empresa, depende do trabalho, já aconteceu no domingo, num lugar diferente para que todos aproveitem” (E2).

O trabalhador, ao vivenciar uma atividade prática, deve refletir sobre ela, fazendo, por exemplo, relatórios sobre sua experiência ou explicando aos colegas um procedimento requerido pela atividade realizada. A efetivação deste processo vai ajudá-lo a ampliar sua aprendizagem e a demonstrar o quanto compreendeu sobre o assunto. Tal ação é mais produtiva e útil do que apenas escutar. Um dos entrevistados traz à tona esta questão: “tem pessoas (colegas) que querem só ‘passar’ conteúdos, não pode ser assim, é preciso organizar metas para atingir objetivos pessoais/profissionais” (E5).

A construção de uma proposta auto-regulatória não acontece isolada, ela não é só do pedagogo nem só do trabalhador, ela constituiu-se em um processo de parceria, de controle sobre a organização, em que ambos participam. A fala deste entrevistado é um exemplo disto: “há um processo constante de aprendizagem, se aprende com o trabalhador e ele aprende conosco” (E7).

### 4.7.3 Estimula a auto-eficácia, para a realização de tarefas

“O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (DE LEMOS, 2005). A motivação impulsiona maior aprendizagem e melhor desempenho, o que fortalece a autoconfiança. Kuhl (1981) e Corno (2001) diferenciam motivação de vontade. Eles argumentam que motivação é aquilo que faz com que os sujeitos tomem esta ou aquela decisão e que vontade é o comportamento diferenciado para esta ou aquela meta. Conforme os mesmos teóricos, a motivação pode ser transformada em comportamento regulador, dependendo de como a cognição se articula com a motivação e a emoção. Segundo eles, existe interação entre a cognição, a motivação e os processos pessoais que estimulam a construção de metas e a escolha de estratégias de ação.

Convicções, interesses e escolha de diferentes estratégias refletem a motivação do sujeito e seu envolvimento na execução das tarefas. O pedagogo, ao atuar, estimula a motivação, o envolvimento do trabalhador, seu investimento em esforços para a realização de determinada tarefa. Conforme Zimmerman (1989), a motivação é um processo de auto-regulação da aprendizagem e a ela se relacionam outros fatores, como os emocionais, os contextuais e os comportamentais, que, quando contemplados, estimulam a auto-eficácia na conquista de metas.

A variável motivacional é considerada, por vários investigadores, como Zimmerman (1989) e Bronson (2000), como relevante para ser integrada no componente cognitivo. A análise motivacional da auto-regulação tem como conceito central a intenção (DECI & RYAN, 1996). Estar motivado significa ter a intenção de alcançar algum resultado, que pode ser diferente para cada pessoa. A questão emocional também é considerada como fator relevante na dimensão motivacional. Um indivíduo motivado para realizar algo vai empenhar-se mais na tarefa e, ao fazê-lo, vai dar mais atenção à escolha das estratégias, como exemplifica a fala de um dos entrevistados: “organizo a capacitação de grupos, prevendo propostas para o trabalhador se envolver e avançar” (E2).

A investigação motivacional mostra que os trabalhadores que acreditam ter capacidades e competências positivas de auto-eficácia são também aqueles que têm grandes expectativas de êxito. Eles apresentam uma motivação intrínseca, diferenciada, e mais facilmente se envolvem com as propostas de trabalho e obtêm êxitos. Os fatores emocionais estão relacionados à capacidade de auto-regular habilidades, pois mobilizam e motivam o sujeito a persistir mediante frustrações; controlar impulsos pessoais; canalizar emoções para enfrentar situações difíceis ou desafiadoras; praticar algo que possa ser gratificante; motivar

outras pessoas, as ajudando a liberarem seus melhores talentos. O sujeito pode melhor auto-regular sua aprendizagem se a dimensão emocional for contemplada, pois sentimentos e emoções estão interconectados à questão do desempenho profissional.

As investigações sobre a auto-regulação da aprendizagem evidenciam que o uso que os sujeitos fazem das estratégias de aprendizagem auto-regulada está articulado com as características de motivação, especialmente com a convicção do sujeito em relação à auto-eficácia. Motivar/estimular os trabalhadores para o envolvimento com as propostas de aprendizagem; despertar interesses na realização das tarefas para aprender a controlar e a modificar propostas, a fim de ajustá-las a situações concretas de aprendizagem profissional são metas que visam ao alcance da auto-regulação da aprendizagem.

Motivar, estimular, articular ações são estratégias para mobilizar forças internas ou externas, para implementar ações e comportamentos específicos. O trabalhador, intrinsecamente motivado, mais facilmente se envolve na atividade, demonstra seu interesse e desfruta deste envolvimento. Quando a motivação é extrínseca, o trabalhador pode se engajar na atividade e desempenhá-la, mas também pode não se envolver com nada, por não ter sido tocado por nenhuma das razões. As condutas motivadas são aprendidas, principalmente, nas representações sociais, são desenvolvidas e mantidas como efeito pela aprendizagem social (ALONSO TAPIA, 1999). Ao falar sobre isto, dizem alguns dos entrevistados: “estimulamos o trabalhador a gostar daquilo que faz; procuramos motivá-los para o trabalho através de oficinas, desafios e estímulos constantes” (E6); “trabalhamos de forma que o sujeito possa perceber a necessidade de trabalhar integrado, ajudamos a refletir sobre a importância do trabalho em parceria” (E8). Cada pedagogo trabalha focando os recursos que tem, é o que um deles destaca: “trabalhamos de forma que os trabalhadores possam ir sendo promovidos no próprio emprego e, para tal, são organizadas propostas de qualificação que o sujeito vai realizando em etapas” (E11).

É possível obter melhores resultados na realização das tarefas se forem utilizadas estratégias apropriadas e se o trabalhador reconhecer que é necessário empenhar-se em sua correta aplicação. A auto-eficácia está correlacionada com as opções feitas, com as convicções que cada um tem e com a escolha das estratégias. Ao monitorar os cursos e avaliar o envolvimento dos trabalhadores, um dos pedagogos entrevistados salienta: “penso no que o trabalhador precisa fazer para desenvolver seu trabalho, falo com ele, reflito com ele sobre suas dificuldades para que possa se dar conta do que precisa aprender” (E3).

Os processos de auto-regulação são passíveis de estimulação. Uma das possibilidades emerge da própria prática, conforme refere o seguinte entrevistado: “acompanhar os

treinamentos organizados com o cuidado de perceber se estão sendo adequados para aquele grupo ou se precisam ser ajustados e reorganizados, isto está implícito na processo de avaliação e de validação dos cursos e treinamentos” (E11). A motivação produz a energia que impulsiona o sujeito na definição de objetivos que possam promover sua aprendizagem. Através de estratégias, esforço, vontade, o sujeito se motiva para realizar uma ação. A motivação na aprendizagem auto-regulada estimula e provoca o indivíduo para a construção de convicções em relação ao seu desenvolvimento, às suas competências e atribuições.

Para que os sujeitos assumam um papel ativo e tornem a aprendizagem significativa, é indispensável que estejam motivados a colocar em ação estratégias adequadas, sejam elas metacognitivas, cognitivas ou motivacionais. Eis o papel do pedagogo neste eixo – estimular e motivar as ações. A fala de dois entrevistados mostra como eles exercem este papel: “planejo formações com ênfase no que a empresa está precisando, os trabalhadores se capacitam e realizam as tarefas com êxito” (E12); “acompanho o crescimento do trabalhador na empresa e oriento na busca da qualificação pessoal/profissional” (E2). Segundo Tapia (2003), a capacidade de auto-regular a aprendizagem implica a interiorização dos critérios que permitem entender quando a pessoa está aprendendo algo, quando ela está procedendo de modo adequado para conseguir aprender algo.

#### **4.7.4 Organiza tempo e ambientes favoráveis à aprendizagem**

A auto-regulação da aprendizagem não se restringe a uma lista de exercícios ou de condições pré-determinadas, nem acontece em um tempo ou em um espaço determinados. Dependendo da situação educativa, o pedagogo encaminha diferentes estratégias de ação. Elas podem ser ajustadas às condições do problema que se apresenta e da situação em que foi criado. A auto-regulação propõe que se utilizem estratégias de ação escolhidas de forma consciente e intencional. Para cada situação, há diferentes formas de ação para a ‘tomada de decisão’. O contexto exerce também forte influência sobre as aprendizagens porque ele pode conduzir por um ou por outro caminho, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a ação (MONEREO et al., 1995).

Os indicadores da pesquisa evidenciam a preocupação de criar situações e ambientes favoráveis para que a aprendizagem aconteça. Para alguns pedagogos, este ponto é tão importante que procuram espaços diferenciados nas dependências da empresa para realizar encontros nos quais buscam maior sensibilização dos trabalhadores para terem melhor aprendizagem.

Os entrevistados E10, E2, E9, E13 e outros dizem que estimulam e ajudam os trabalhadores a se organizarem, a fazerem planos e a controlarem o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas. Eles organizam e estruturam ambientes favoráveis à aprendizagem; prevêm espaço e tempo adequados para discutir, conversar, tomar decisões; oportunizam a busca de ajuda profissional para solução das dificuldades encontradas.

Os entrevistados E2, E3, E4, E10, E11, E12 e E13 consideram que, em um ambiente externo ao local de trabalho, a aprendizagem se dá de forma diferenciada, pois envolve mais facilmente os trabalhadores. Por isso, eles optam por lugares agradáveis, como sítios, fazendas, onde trabalham com técnicas variadas e desafiadoras, muitas vezes, de competição. Um exemplo é apresentado pelo entrevistado E10, ele relata que tendo organizado um grupo para fazer formação em um espaço fora da empresa, solicitou que os participantes planejassem as refeições e comprassem os alimentos para os dias do curso. No decorrer do curso, o pedagogo trabalhou com ‘competições’ e focou os problemas decorrentes do planejamento realizado em relação à alimentação, o que se transformou em ótima aprendizagem. Alguns dos pedagogos entrevistados (E1, E2, E3, E4, E9, E13, E1 e E12) referendam que, dependendo do plano a ser perseguido, a estratégia ideal é realizar, fora do próprio local de trabalho, os treinamentos/cursos que visem à proposição de desafios, como exemplificam as falas destes entrevistados: “os cursos podem ser realizados na empresa, interno (*in company*), ou fora da empresa, externo (em local escolhido, previsto para tal fim). Podem ser abertos ou fechados: aberto, quando é feito também para outras agências ou até para outras empresas; e fechado, quando é restrito a pessoas de uma empresa, setor ou agência” (E2); “trabalhamos em diferentes espaços com várias técnicas, dinâmicas relacionadas com o trabalho que é realizado e depois refletimos sobre as dificuldades encontradas. Esta reflexão permite avançar e organizar a unidade de forma que todos possam trabalhar melhor” (E4).

Através deste tipo de atividade trabalham-se questões como planejamento e superação de metas, o que estimula o avanço a novas etapas, quer no trabalho, quer na aprendizagem. O ser humano é, por natureza, competitivo, portanto a proposição de desafios é um recurso conveniente para ser utilizado, principalmente, quando a organização está disputando espaço de projeção no mercado. As palavras deste pedagogo sublinham esta assertiva: “a empresa quer mediar os avanços com os trabalhadores, só adianta buscar e oferecer curso para os trabalhadores se tu interagires, se tu entenderes o contexto, as pessoas que trabalham e que fazem a formação” (E12).

Há empresas que optam pelo trabalho em cooperação, que estimulam a parceria, o apoio e o relacionamento, é o caso das organizações em que atuam os pedagogos E1, E4, E9, E13 e E3. Nesta abordagem, o trabalho conjunto, interativo, é meta comum da qual brotam benefícios pessoais e grupais. O desenvolvimento de atividades cooperativas é uma forma de trabalho bastante eficaz, quando utilizada com grupos que se conhecem e que assumem objetivos comuns. Por seus efeitos positivos da colaboração participativa, intensifica-se hoje a preocupação de conceber ambientes de aprendizagem que estimulem as pessoas a co-participarem, a agirem em estreita ‘co-operação’.

A questão do tempo também é bastante relevante. Em geral, para fazer sua capacitação, o trabalhador tem um tempo estipulado pela empresa, com número de horas definido, registrado em planilha especial, como refere o E2: “o trabalhador define o que quer fazer nas suas 22 horas de formação que tem direito e elas são registradas na ficha dele como se fosse um currículo escolar [...] é só colocar o nome do trabalhador no computador e aparece o número de horas que realizou, como se fosse o currículo escolar. Se, no ano em questão, ele não cumpriu a meta definida, poderá, no próximo ano, completá-la”.

Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, seu desenvolvimento depende da disposição das estratégias que supõem a tomada de decisão consciente e intencional, das condições pessoais e do autoconhecimento.

Neste eixo, o pedagogo organiza tempo e ambiente favoráveis à aprendizagem. Ele pode também pedir ajuda a profissionais qualificados a fim de serem superadas dificuldades específicas. O depoimento de um dos entrevistados evidencia sua ação: “quando tenho que organizar um curso, verifico quais são as pessoas que disponho para realizar as atividades, se não disponho, procuro fornecedores que tenham o produto que estou buscando e os contrato. A formação tem que preparar as pessoas para progredirem na carreira, mas também para que elas tenham mais sucesso na realização de seu trabalho” (E2).

Da entrevista com E10, também emergiu a preocupação com o aprender: “mapear as dificuldades e capacidades para construir objetivos comuns na busca da qualidade do espaço em que atuam [...] organização precisa dar ao indivíduo espaço para o desenvolvimento de idéias, assumindo riscos com as pessoas e procurando idéias novas”.

As atividades realizadas na empresa e favorecedoras da auto-regulação requerem tempo adequado e sugerem uma seqüência de ações, de estratégias de aprendizagem com avanços e retrocessos. Este período é definido por Veiga Simão (2006) como ação temporal. A formação em serviço, que acontece em um tempo determinado, atende a determinadas etapas, como: treinamento (prevê níveis de aprendizado correspondentes à sua necessidade);

capacitação (oportuniza conhecimentos mais avançados); desenvolvimento (acompanhamento mais específico). A isto se refere outro entrevistado: “analisamos com o trabalhador como aproveitar suas horas destinadas ao estudo” (E2).

Organizar, em tempos e espaços específicos, as ações a serem desenvolvidas ajuda a auto-regular as tarefas realizadas no decorrer da formação. O tempo de aprendizagem é específico para cada pessoa, mas depende também das condições contextuais em que ela é realizada.

#### **4.7.5 Participa, controla e regula as atividades**

Intencionalidade é um dos princípios da auto-regulação da aprendizagem. Ela é intencional, porque se propõe à construção de uma meta que implica planejamento estratégico para atingir a ação, esta, quando atingida, provoca satisfação e valorização pessoal. “A mobilização da ação apela a cognições, volições, emoções e motivações que orientam cada um dos atos praticados, que os conjuga e os hierarquiza na direção do alvo desejado” (VEIGA SIMÃO, 2005c, p. 7).

A regulação da aprendizagem começa pela ação intencional, que mantém ou modifica a trajetória planejada, com vistas ao alcance de determinado objetivo. A qualidade da aprendizagem não depende somente do suposto quociente intelectual, nem apenas da escolha dos métodos e estratégias, mas depende também da intencionalidade da ação e de suas exigências implícitas.

O processo de auto-regulação da aprendizagem é estimulado por três fatores, os quais conjugam ações que:

a) se relacionem com as experiências que os trabalhadores apresentam adquiridas na vida profissional, isto é, experiências relacionadas a atividades que o trabalhador realizou intuitivamente: atividades que ele pôs em prática e deram certo; registros que serviram para solucionar problemas e tarefas similares; aquilo que ele viu ou ouviu alguém dizer como fez e buscou fazer de maneira semelhante, obtendo resultados positivos. O trabalhador busca relacionar a tarefa presente com tarefas anteriormente realizadas, ele verifica o que “aprendeu com suas experiências, relacionando os meios que utilizou, os êxitos que obteve, bem como o custo cognitivo, afetivo e social que isso representou para ele, a maneira como aproveitou os recursos do ambiente e adaptou-se aos limites que este lhe impunha” (MEIRIEU, 2002, p. 158);



b) revela-se através do que foi ensinado: procedimentos, orientações, recomendações recebidas ou explicadas. Alguém que dominava determinado conhecimento o explicou através de modelos, exemplos, receitas e, principalmente, através da prática intencional e da realização de projetos. Tais procedimentos podem transformar-se em rotinas auto-regulatórias;

c) através das práticas profissionais que intencionalmente conduzem à ação ou à realização de projetos, nos quais se contemplam as etapas do processo da auto-regulação: planejamento, verificação e organização da tarefa que precisa ser realizada; execução e verificação se estão sendo realizadas de forma a responder ao problema; avaliação que valida as propostas da ação ou requer sua redefinição. Quando se tem a intenção de fazer algo que foi planejado, ao transformá-lo em ação, é preciso acompanhar, avaliar o processo, refletir sobre a ação realizada. Estes diferentes momentos são passos do processo da auto-regulação que trazem implícita a intencionalidade que orienta para a ação.

A auto-regulação da aprendizagem é influenciada por contexto, motivação, emoção, que evocam certas cognições e estimulam experiências de sucesso, de auto-eficácia, mas também podem levar a agir de forma contrária, prejudicando a realização das aprendizagens. O ambiente, por si só, oferece várias alternativas para as pessoas fazerem suas escolhas e, através destas possibilidades, aprenderem a controlar e a tomar decisões. As pessoas auto-regulam suas aprendizagens de acordo com as exigências do local onde estão inseridas, por quesitos explícitos emitidos pelo ambiente físico e social e por padrões internalizados que julgam necessários ou adequados. O ambiente funciona como inibidor ou facilitador do desenvolvimento dos processos executivos, que são responsáveis pelos processos superiores, que controlam a cognição e o comportamento. O ambiente é constituído de pessoas que podem se ajudar reciprocamente, mas que também podem ser extremamente prejudicadas por cobranças ou condições impostas, principalmente se não forem as mais adequadas para a realização da tarefa. Diz um dos entrevistados: “promovida a ação inicial, começa-se a implementação de novas aprendizagens, sempre considerando a cultura, a filosofia, o espírito da empresa” (E10). O contexto pode ajudar a promoção de projetos cooperativos, os trabalhos individuais ou em grupo e estimular o desempenho.

A intencionalidade do pedagogo é demonstrada neste depoimento:

planejo as atividades, mas tenho que ir lá, no contexto em que o trabalhador está inserido, e discutir com ele sobre o assunto porque, possivelmente, ele saiba mais do que eu aquilo que estou me propondo a fazer. Ele sabe e muito fazer as coisas que são da sua competência. O pedagogo não pode minimizar suas qualidades, achando que ele não vai conseguir fazer, tenho que estimulá-lo a avançar mais (E12).

O pedagogo atua, conforme sua intencionalidade, na medida em que o contexto lhe permite participar do controle e da regulação das tarefas necessárias e propostas no ambiente de trabalho. O contexto exerce forte influência sobre a aprendizagem. São vários os fatores que incidem e influenciam sobre o aprender, alguns deles visíveis nesta fala: “o pedagogo deve ter presente que existe o conhecimento tácito e conhecimento explícito. O tácito é o que o sujeito traz das experiências de vida, o conhecimento explícito é quando alguém te explicita alguma coisa que a partir desta orientação a pessoa utiliza para resolver outras situações [...] temos que cuidar e temos que reverter a história de que o pedagogo trabalha somente o conhecimento explícito, aquilo que eu acho que ele deve saber e fazer. Se tu tiveres uma boa base, respeito, vontade de fazer, de aprender, não existe limites, a pessoa aprende pelo seu conhecimento tácito, que entendo ser a busca, o conhecimento construído. Cabe a mim oportunizar que este conhecimento aconteça” (E13). Se as condições propostas para a auto-regulação não forem adequadas, se o ambiente não for acolhedor, a aprendizagem pode ficar comprometida pela inibição ou pelo bloqueio das condições de aprender.

#### **4.7.6 Planeja estratégias que estimulem o desenvolvimento profissional**

O planejamento realizado pelo pedagogo mobiliza estratégias que, auto-reguladas, encaminham para a construção das ações necessárias para avanços profissionais. A escolha das estratégias há de ser orientada para motivar os trabalhadores a se envolverem de forma a promover avanços profissionais. Os pedagogos entrevistados deram significativo realce a este ponto – aprender no local do trabalho.

Muito se tem ouvido falar que os sujeitos devem ‘aprender a aprender’. Nóvoa (1992, 1995), Libâneo (1990, 2002), Alarcão (2001, 2003), Meirieu (2002, 2005), Boruchovitch e Nzunck (2004), Veiga Simão (2002, 2004, 2006), Lopes da Silva (2004a, b), ao refletirem sobre a educação em diversos níveis de ensino e em diferentes espaços educativos, afirmam que, neste século, evidencia-se a necessidade de aprender. Escolher estratégias de ação é uma das possibilidades para promover competências e gerir aprendizagens. O desenvolvimento destas competências requer que se trabalhe com a aprendizagem estratégica, a qual, segundo Veiga Simão (2002a, 2006), implica consciência, intencionalidade e controle. Faz-se necessário encontrar formas de mobilizar as pessoas para que ultrapassem o ponto em que ficam submersas nas ondas da informação e se projetem sobre as ondas de aprendizagem, de formação.

Nesta questão, fica explícita a necessidade de ‘aprender a aprender’ – uma espécie de saber estratégico adquirido através das muitas experiências trazidas pela vida. Segundo Nisbet e Shucksmith (1987), isto é gratificante por si só, pois representa saber mais. É preciso trabalhar a fim de que as pessoas tomem conhecimento dos próprios processos mentais (metacognitivos) e sejam estimuladas a progredirem. Este modelo de ensinar a pensar articula-se com as estratégias de aprendizagem, pois envolve a reflexão da prática e a descoberta cognitiva que se produz.

Estratégia é uma palavra entendida e conceituada de inúmeras formas. Ela chegou até o século atual sendo explicada como um fenômeno ou como a arte de projetar e dirigir grandes movimentos militares (COMPRIDO, 1984). O citado autor considera que o termo estratégia ganhou força porque simboliza a existência real ou potencial de um obstáculo, uma competição empenhada na busca de determinados fins ou objetivos. Atualmente, este termo é bastante utilizado em situações que envolvem atividades humanas, mais especificamente a aprendizagem.

A estratégia de aprendizagem é consciente e intencional, como foi visto nos princípios da auto-regulação. Além disso, é preciso também avaliar para que e por que se realiza tal estratégia de aprendizagem, se o nível de realização atingido satisfaz, se os resultados obtidos são de fato os esperados e se são satisfatórios. Nesta análise, verifica-se que os procedimentos utilizados auxiliam a regulação da atividade que desencadeia a regulação da aprendizagem. Neste sentido, a auto-regulação envolve a sensibilidade ao contexto, bem como o controle do comportamento, das emoções e dos processos cognitivos (ZIMMERMAN, 1994). A estratégia pode ser dirigida a um objetivo relacionado à aprendizagem ou ao contexto que motiva o desempenho cognitivo das pessoas para atingir uma meta, para buscar propostas de solução a determinados problemas, externos ao trabalhador (quando envolvem o grupo como um todo) ou internos (quando envolvem a individualidade, a autonomia na tomada de decisão), que exigem que os trabalhadores se mantenham motivados durante a realização das tarefas de trabalho.

Para desempenhar uma tarefa, é preciso contar com capacidade potencial e com domínio de alguns procedimentos organizados pelo pedagogo, considerando os conhecimentos prévios dos trabalhadores, isso permite mantê-los estimulados e incentivados até o final da execução da tarefa, o que representa êxito no planejamento. Quando o pedagogo propõe que os trabalhadores realizem uma atividade de análise das vantagens de um procedimento sobre o outro, em função das características de uma atividade concreta que estão sendo solicitados a realizar, ele prevê estratégias que possam auxiliá-los a implementar

ações para sua resolução. Depois se avalia como foi realizada determinada tarefa, se reflete se os resultados atingidos foram satisfatórios, isso faz com que se aprenda também pela tomada de consciência. A tomada de decisão facilita a aprendizagem, pois, no momento que a tarefa é redimensionada pelo próprio trabalhador, ela passa a ter significado, a ser acreditada e, assim, mais rapidamente é implementada, obtendo-se resultados melhores. As soluções normalmente emergem da soma do que os sujeitos já sabem – seus conhecimentos prévios – com outras informações recebidas e sistematizadas. A reflexão sobre este conjunto possibilita a construção de conhecimentos inovadores e úteis que podem vir a ser compartilhados no grupo de trabalho.

Os pedagogos estimulam os trabalhadores a construírem seu próprio conhecimento e, para isto, os instigam a mobilizar seus conhecimentos prévios e articulá-los com os novos decorrentes da reflexão ativa e consciente. Exemplificação disto é encontrada nos depoimentos de vários dos pedagogos entrevistados: “não damos respostas prontas, queremos ouvir as dificuldades que trazem e estimular a busca de soluções” (E2); “o mais importante é o envolvimento do trabalhador, se ele se empenha, discute, é o momento das aprendizagens [...] o pedagogo ajuda a organizar as estratégias que podem favorecer a formação em serviço” (E1); “organizo diferentes formas de aprender a lidar com as mudanças na legislação do trânsito” (E3); “o trabalhador propõe alterações, refletimos sobre elas para implantá-las” (E5).

As estratégias de aprendizagem formam um conjunto de processos de trabalho individual ou em grupo e se organizam através do princípio da cooperação, das pautas de trabalho, dos esquemas, da construção de propostas, do armazenamento e da utilização de informações. Conforme Schmeck (1988), as estratégias de aprendizagem são mecanismos de nível superior utilizados para produzir um resultado, que buscam atingir determinado fim. A escolha que se faz delas determina o tipo de resultado a ser alcançado.

De acordo com Lopes da Silva e Sá (1997), as estratégias de aprendizagem permitem aos sujeitos a construção de planos mais elaborados para atingirem objetivos mais específicos para a realização de uma determinada ação. As estratégias de aprendizagem são importantes, tanto para a prática educativa profissional quanto para as teorias psicológicas da aprendizagem. Segundo Veiga Simão (2002, p. 40), “as teorias foram abandonando progressivamente os modelos segundo os quais o conhecimento do sujeito era uma simples réplica da realidade [...] aproximando-se de proposições construtivistas nas quais, o conhecimento alcançado, depende da interação entre a informação apresentada e os conhecimentos anteriores do sujeito”.

Um dos pedagogos entrevistados, ao fazer referência a seu trabalho, diz: “utilizo a metodologia indicada pela Unesco estruturada em três pilares: 1) conhecimento (o que equivale a aprender e a desenvolver competências); 2) habilidades (o que cada um desenvolve e aprende a fazer); 3) atitudes (o desempenho esperado)” (E13). Outro entrevistado expressa: “elaboro materiais apropriados para trabalhar nas capacitações, vivências e dinâmicas vitalizadoras de aprendizagem” (E11).

As estratégias de aprendizagem são consideradas como um guia das ações e dos propósitos para atingir uma meta. Sua articulação inicia pelo planejamento, no qual é decidido o que vai ser feito, é uma projeção de futuro que guia a ação do pedagogo e do trabalhador. O tempo e o esforço dedicados ao planejamento devem corresponder à complexidade da tarefa e ao grau de familiaridade com que o pedagogo e o trabalhador realizam a atividade, considerando também o contexto em que ela vai se desenvolver (VEIGA SIMÃO, 2002a).

É preciso que o trabalhador controle continuamente o curso da ação e efetue mudanças sempre que necessário, isto é, que substitua uma ação pouco produtiva por outra mais estratégica, principalmente quando perceber que o resultado não está sendo atingido. Monereo et al. (1995) dizem que é importante analisar a própria atuação com a finalidade de identificar as decisões cognitivas que foram tomadas, para corrigi-las em ocasiões posteriores, isso possibilita a regulação das aprendizagens. Um dos entrevistados a isto se refere da seguinte forma: “as empresas dão um espaço maior para que tu possas estar criando e multiplicando o conhecimento, ela dá espaço para que as pessoas vão se aprimorando” (E7). Cada trabalhador tem sua própria maneira de aprender, mas no grupo surge a oportunidade de descobrir novas formas de fazer.

#### **4.8 Reflexões sobre a proposta de auto-regulação da aprendizagem**

O pedagogo, ao planejar cursos de formação ou capacitação, organiza e mobiliza uma série de estratégias orientadas para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores. Tais competências não se reduzem a simples técnicas ou a treinamento, elas precisam ajudar os trabalhadores a promover e a desenvolver capacidades para que através delas os trabalhadores invistam esforços na construção de ações que facilitem a realização das habilidades, competências, conhecimentos específicos exigidas pela profissão. Conforme Monereo et al. (1995, p. 26), “entender o significado dos problemas que vão aparecendo permite tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo”.

A proposta que esta pesquisadora apresenta enfatiza a atuação do pedagogo na implementação de uma prática que tem como ênfase a teoria da auto-regulação da aprendizagem. Nela estão implícitos os pressupostos que esta teoria apresenta e como pode ser desenvolvida e aplicada nos espaços não-escolares. Estimula também as características essenciais e necessárias para a atuação auto-regulada do pedagogo em espaços não-escolares (Quadro 14).

Estas características sintetizam que o pedagogo precisa: saber fazer escolhas de estratégias de ação; organizar os processos mentais; estimular crenças motivacionais, cognitivas e contextuais; organizar o ambiente e o tempo didático; controlar e regular ações e planejar estratégias de ação. Quando articuladas, estas ações promovem estrategicamente a construção dos conhecimentos. Desta articulação decorre também a compreensão que, ao assumir estas características, o pedagogo auto-regulado desenvolve sua prática profissional refletindo sobre suas capacidades e com elas prevê e implementa o planejamento de estratégias estimuladoras do avanço nas práticas educativas. Ao fazer a escolha das estratégias, o pedagogo há de considerar o contexto e organizar o tempo e o local em que elas serão desenvolvidas. Em todas estas ações, é essencial prever a estimulação dos processos mentais dos trabalhadores de maneira que eles avancem em suas hipóteses e na construção de metas pessoais. O processo realizado pelo pedagogo envolve o controle da auto-regulação que inclui planejar, executar e avaliar.

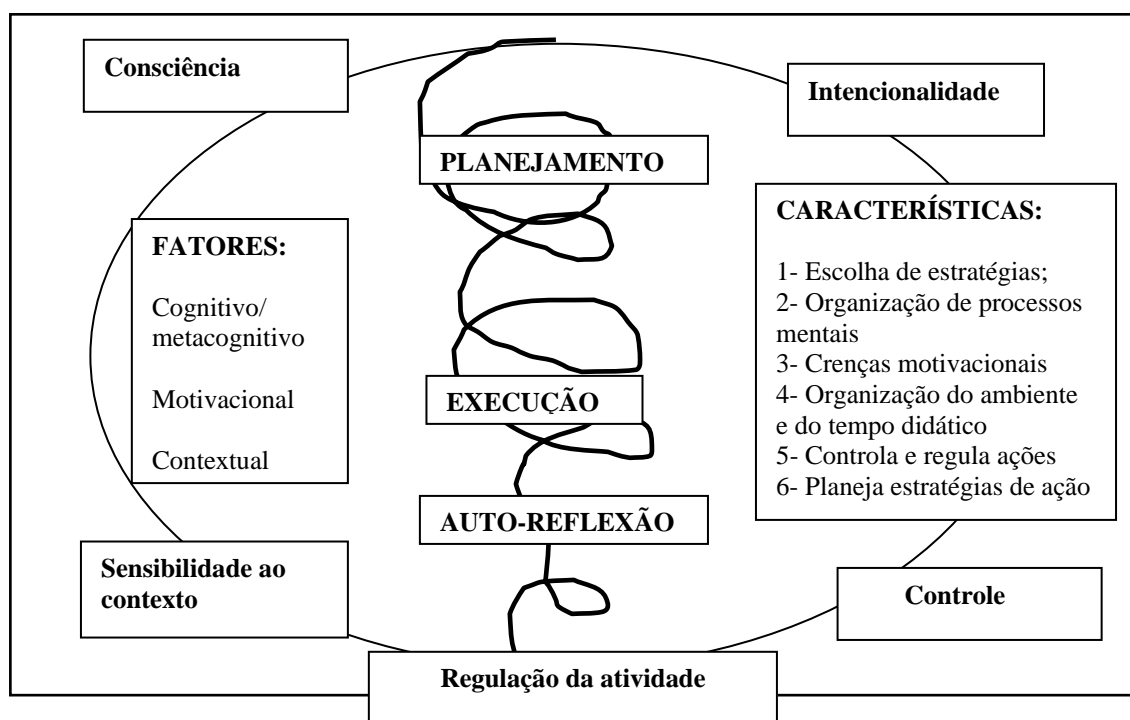
A estimulação da auto-regulação da aprendizagem dos trabalhadores requer que o pedagogo considere três variáveis ou fatores determinantes: cognitivo/metacognitivo, motivacional e contextual. Como a metacognição representa a capacidade que o indivíduo tem de se conhecer e de refletir, este fator torna-se relevante, pois envolve a consciência e a intencionalidade que encaminham para a tomada de decisão. A capacidade de auto-reflexão envolve emoções, sentimentos e encaminha para o desenvolvimento de competências. A motivação é outro fator que permite ter mais envolvimento com a aprendizagem, porque nela está implícito o desejo das pessoas de atingirem metas alcançáveis através da articulação de saberes específicos. Há ainda o fator o contextual, que envolve todas as questões relacionadas ao espaço em que a aprendizagem acontece.

Ao articular os pressupostos apresentados pela teoria, encontram-se três grandes eixos da auto-regulação, entendidos como fases – planejamento, execução e auto-reflexão –, que formam uma tessitura das ações auto-regulatórias da aprendizagem. Como demonstra o Quadro 15, no planejamento de estratégias de ação, elas se interligam com a execução da tarefa ou com a meta estabelecida, que encaminha para a auto-reflexão. Nenhuma dessas fases

é isolada nem elas acontecem hierarquicamente, pois cada uma delas estabelece relações de parceria, incluindo a outra, constituindo, assim, um esquema sistêmico.

O planejamento é modificado sempre que a avaliação é realizada. Assim, a avaliação, modifica o planejamento, que modifica a forma de executar a tarefa. Nesta relação, está implícita a realização da meta de acordo com as necessidades contextuais, que influenciam a avaliação, que promove o planejamento. Este é um processo sistêmico e interconectado que não se esgota, pois é retro-auto-alimentado pelos sujeitos e pelo desenvolvimento das etapas que o perpassam. O planejamento, a execução e a auto-reflexão estão interconectados, atuando em um só foco – a construção de estratégias que permitam ao sujeito aprender.

QUADRO 15: PROPOSTA DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

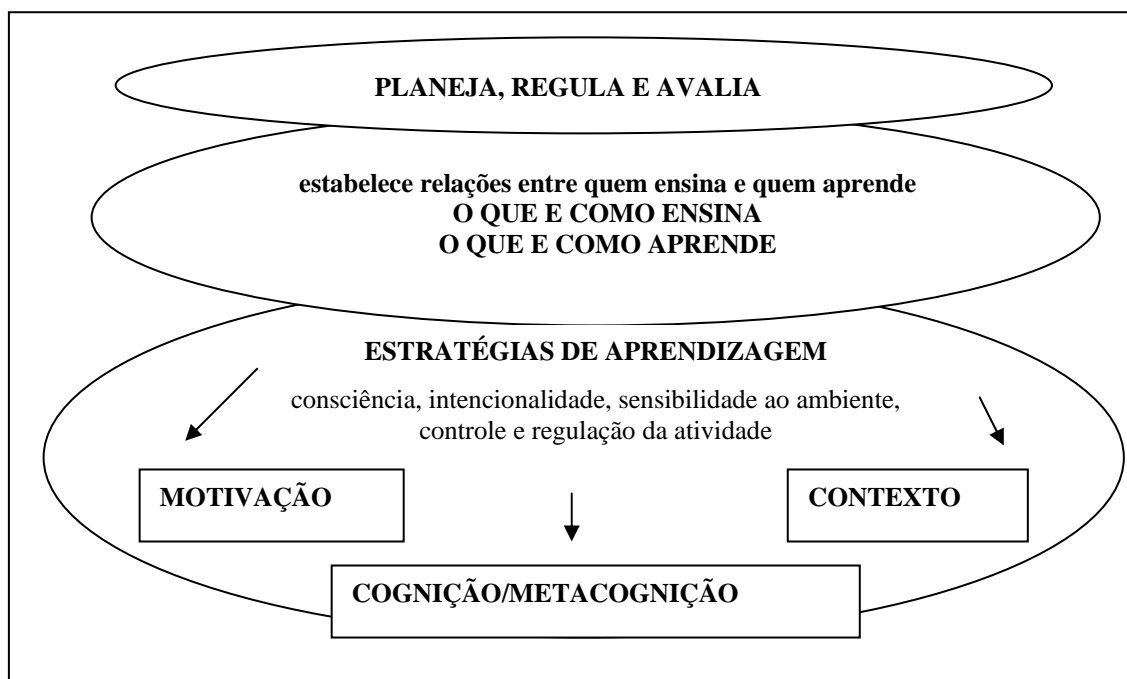


Fonte: Frison (2006)

Às características, os fatores e as fases implícitos na teoria da auto-regulação, integram-se os princípios a ela subjacentes, presentes na atuação do pedagogo que, através deles, organiza estratégias possíveis para o desenvolvimento das aprendizagens. Ao revisitar a conceituação destes princípios, verifica-se que há neles uma articulação que os inter-relaciona com as características dos pedagogos auto-regulados, porque consciência (percepção do sujeito); intencionalidade (escolhas feitas); sensibilidade ao contexto (capacidade de sentir); controle (atinado para fazer a tarefa); regulação das atividades (estratégias que direcionam a ação) tecem a coerência de uma proposta auto-regulada.

Para evidenciar a presença destes pressupostos nas estratégias de aprendizagem, destacam-se algumas atividades a serem realizadas para que a aprendizagem ocorra de forma auto-regulada. Os passos descritos no Quadro 14 induzem às estratégias que contemplam a auto-regulação da aprendizagem, na qual está implícita uma série de atividades que realizadas oportunizam a construção do conhecimento. Estes passos ajudam o pedagogo a desenvolver estratégias que estimulam a auto-regulação da aprendizagem, como mostra o Quadro 16.

QUADRO 16: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO AUTO-REGULADOR



Fonte: Frison (2006)

Após refletir, pelo aprofundamento da teoria estudada e pela análise das falas dos pedagogos entrevistados, sobre os avanços possíveis, elaborou-se uma proposta de ação através da qual o pedagogo, a partir das estratégias, estimule o desenvolvimento de ações auto-reguladas pelo trabalhador.

A proposta contempla as partes constitutivas apresentadas no quadro dos pressupostos subjacentes à teoria da auto-regulação e considera o planejamento, destacando a ação do pedagogo que, pelo planejamento, prevê o que vai ser realizado – a execução das tarefas – ações que exigem também dele constante auto-reflexão. Os princípios (consciência, intencionalidade, sensibilidade ao ambiente, controle e regulação da atividade) e as dimensões (cognitiva/metacognitiva, motivacional, contextual) permitem alcançar as estratégias de aprendizagem para a obtenção dos resultados almejados, entre eles, a mudança de comportamento.



Para implementar esta proposta, é fundamental que o pedagogo conheça os sujeitos com os quais vai trabalhar; diagnosticar os conhecimentos prévios do trabalhador sobre o assunto a ser aprofundado; organizar uma proposta e constantemente avaliá-la; aplicar estratégias cognitivas, motivacionais e contextuais estimuladoras do avanço e não inibidoras das tentativas de aprendizagem.

Pela análise da pesquisa, verificou-se que os pedagogos organizam os cursos de formação a partir de diagnósticos baseados nas necessidades dos trabalhadores; implementam planejamentos, considerando os objetivos, as metas da empresa; apóiam-se em abordagens educacionais (em que está implícita a auto-regulação da aprendizagem). Este tipo de abordagem permite aos trabalhadores confrontarem-se com a complexidade do conhecimento e das situações que integram a multiplicidade de pontos de vista sobre os assuntos abordados, evitando recorrer, predominantemente, a atividades que esperam somente respostas objetivas, curtas, simples, as quais afastam a diversidade, a controvérsia e a ambigüidade.

Algumas estratégias de ação sugeridas pela pesquisadora, a partir do trabalho realizado, e que fortalecem a auto-regulação da aprendizagem são:

a) começar o encontro (treinamento, formação e qualificação), entendido como espaço de aprendizagem, pelo diagnóstico das necessidades emergidas do grupo de trabalhadores. É possível fazer isto pela adoção de diferentes instrumentos de pesquisa, de dinâmicas de grupo, de análise escrita, de relatório dos acontecimentos. Nesta ação, está implícito o investimento na questão cognitiva, metacognitiva, que considera, além dos conhecimentos prévios, o planejamento que estabelece estratégias para atingir as metas articuladas aos princípios básicos da teoria da auto-regulação – intencionalidade e consciência. Seja qual for a técnica utilizada para levantamento das necessidades, os indicadores estimulam a escolha da melhor estratégia para permitir que os trabalhadores, ao vivenciarem situações, reflitam e aprendam sobre elas;

b) encorajar momentos de ‘construção criativa’ (implícitas a ela estão a motivação e a cognição). A realização da ação (implícita à execução da proposta), traduz o que o trabalhador faz, por que faz e como pode mudar através da ação/reflexão/ação provocada pelo pedagogo. Para tal ação, é possível adotar diferentes estratégias, como: pesquisa que investigue produtos, disponibilizados em algum *site*; organização de propostas que possam ser implementadas; inovação com idéias de como organizar o espaço e as aprendizagens. Esta ação implica mobilizar os princípios que envolvem a teoria;

c) dispor de tempo e horário para que os trabalhadores possam participar e para que todas as atividades previstas sejam realizadas faz parte da variável contextual e dela depende

o sucesso, ou não, das tarefas. Se o ambiente não é motivador para planejar, executar e avaliar, não se obterão resultados de aprendizagem. O desenvolvimento das fases – planejamento, execução e avaliação – está atrelado à questão contextual que inibe ou estimula as experiências de competência auto-regulada;

d) criar oportunidades nas quais os trabalhadores possam expressar idéias, pensamentos, sentimentos, receios, angústias, explicando aos outros como podem fazer e resolver problemas. Oportunizar o diálogo para que o trabalho realizado seja avaliado e para que se reformule o que se manifestar menos adequado. Os princípios da intencionalidade, do controle e da sensibilidade ao ambiente estão presentes. Os fatores motivacional e metacognitivo também estão mobilizados, porque a reflexão da execução leva ao (re)planejamento;

e) organizar e desenvolver encontros em que o pedagogo questione e estimule as estratégias de aprendizagem escolhidas pelos trabalhadores. Nestes encontros, oportunizar a explanação da ação desenvolvida pelos trabalhadores, o que inclui motivação, cognição e contexto, de forma a estimular a reflexão de todos os envolvidos, permitindo rever as propostas de ação planejadas ou já implementadas;

f) estimular a elaboração de relatórios sobre as atividades realizadas para serem entregues aos colegas. Ao fazer esta atividade, o trabalhador regula sua aprendizagem, utilizando funções cognitivas/metacognitivas e motivacionais, explicitando, no contexto, sua experiência vivida que também emergiu de determinado contexto. Por exemplo, alguém que participou de uma formação ou de um curso de qualificação fora do ambiente de trabalho, ao retornar, organiza sua aprendizagem por escrito, isto oportuniza a sistematização do que aprendeu e do que avançou sobre os conhecimentos que já tinha. Propor a construção de um relatório significa ter a intenção de estimular o trabalhador a alcançar objetivos, não pela imposição de modelos pré-determinados, mas pela expressão autêntica de suas próprias conquistas. Esta tarefa tem como base a auto-regulação, pois o trabalhador se sente valorizado pelo verdadeiro sentido da escolha que lhe permite aprender;

g) organizar encontros em que o foco seja a reflexão sobre a autobiografia de cada um, refletindo sobre aprendizagens e avanços alcançados. Nesta ação, estão implícitas as variáveis: motivacional, cognitiva e contextual, explicadas pelo desempenho dos trabalhador, e os princípios da intencionalidade, consciência, sensibilidade ao grupo (ambiente) e controle, estimuladores da aprendizagem. A maioria das situações de trabalho envolve o relacionamento entre as pessoas, demandado pelas necessidades do momento atual – o desafio de realizar o trabalho em equipe, numa visão compartilhada, é fundamental. Os trabalhadores,

ao lidarem com os outros, auto-regulam suas aprendizagens e desenvolvem estratégias que corroboram as emergências contextuais. O trabalhador está em constante construção de parceria, desenvolvendo ações estratégicas;

h) organizar propostas de atuação que estimulem a autonomia, pois ela se refere à regulação do sujeito em relação à tarefa e ao seu comportamento – a capacidade de autodirigir, autogovernar, de ter iniciativa para dirigir a ação. A autonomia (autodeterminação) leva as pessoas a serem agentes e a se sentirem sujeitos de suas ações, mesmo que estejam atreladas à organização, isto é, mesmo que sejam dependentes dela (estão implícitos os princípios de sensibilidade ao contexto, da intencionalidade e da regulação da atividade).

Ao integrar estratégias de aprendizagem nas programações, o pedagogo estimula o espírito reflexivo nas diferentes etapas da formação e organiza o contexto para que o educando-trabalhador possa auto-regular sua aprendizagem e assim possa aprender. O pedagogo pode atuar no sentido de desempenhar o papel de estimulador do processo de aprendizagem, prestando ajuda, fornecendo os recursos necessários para que os trabalhadores aprendam.

Os pedagogos, ao desenvolverem suas atribuições, agem respeitando os passos previstos pela teoria da auto-regulação. Estes passos são apresentados para a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, mas também podem ser utilizados na escola. As ações, nos ambientes educativos (na escola ou fora dela), podem organizar estratégias de aprendizagem – o que muda é o foco, a meta do que se pretende atingir.

Meirieu (2005) ressalta que os pedagogos - tanto os que lecionam em estabelecimentos escolares como os que atuam na formação profissional, em organizações - estimulam o papel do 'sujeito concreto', suas capacidades e competências para que atuem se envolvendo. O pedagogo, por trabalhar com questões do ensino e da aprendizagem, estimula o sujeito a aprender a fazer, conviver, conhecer – para ser um sujeito realizado (DELORS, 1999). O pedagogo tem possibilidades de mobilizar o desenvolvimento e a construção das competências para que o sujeito trabalhador articule e coloque em ação seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e assim resolva com perspicácia situações de vida.

Embora ainda necessite de outras investigações para seu aprofundamento, a aprendizagem auto-regulada já pode ser adotada pelos pedagogos que atuam e trabalham visando à estimulação da aprendizagem dos trabalhadores em espaços não-escolares e também pelos acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia que buscam entender, compreender diferentes teorias a serem implementadas nos diversos ambientes educativos.

## MOVIMENTO SÍNTESE

O homem faz a história, mas para fazê-la sem tantos riscos, para que ele, de fato, a construa, ele precisa estar atento à parte da história que o faz. Ele deve considerar, nessa história que o faz, seus múltiplos tempos, suas resistências e, sobretudo, deve abordá-la mais como um estatístico do que como profeta, deve mais prever do que profetizar (BRAUDEL & FEBVRE, apud REIS, 1994, p. 179).

Amarrar os movimentos realizados até então é o que se propõe este movimento síntese. Amarrar não no sentido de acabamento e finitude, mas no de entrelaçar as idéias trabalhadas em um só movimento para com ele poder fazer a compreensão da caminhada percorrida. Para fazê-lo foi preciso rever o caminho percorrido destacando os avanços e os limites ainda existentes frente à temática pesquisada.

Este estudo reafirmou que as grandes mudanças demandadas pelas transformações sociais e pelos avanços tecnológico, econômico, cultural, educacional, que envolvem pessoas e organizações governamentais ou não-governamentais, provocaram alterações que exigem outra forma de atuação no relacionamento interpessoal, na organização dos planos de vida, no desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar este novo contexto. Não basta que as pessoas aceitem e usufruam as benesses dos avanços tecnológicos, elas precisam se envolver e se instruir para enfrentar os desafios que sobrevêm. Uma das alternativas aqui apresentadas é a aprendizagem contínua que leve a saber como lidar com as mudanças emergentes, pois a atualização profissional tornou-se quesito obrigatório e aparece como resposta às demandas diagnosticadas nos diferentes locais de trabalho.

Ao buscar a compreensão das atribuições e competências do pedagogo em espaços não-escolares, aprofundou-se o entendimento sobre sua atuação, através da investigação impulsionada pela seguinte questão: é possível desenvolver propostas educativas que possam estimular os processos favoráveis à auto-regulação da aprendizagem dos sujeitos trabalhadores envolvidos em diferentes contextos profissionais? Definiu-se como objetivo investigar a atuação dos pedagogos nos espaços educativos não-escolares, porque vem se intensificando a contratação de profissionais egressos do curso de Pedagogia para trabalharem nesses locais. Verificou-se que estes profissionais atuam em programas específicos, entre os

quais: formação continuada; organização de cursos; propostas educativas; treinamentos; capacitações. Essa atuação tem o objetivo de qualificar educandos-trabalhadores para que construam aprendizagens e aprendam mais, principalmente sobre assuntos relacionados à sua prática profissional.

Definiu-se, neste estudo, que o pedagogo é o profissional formado em curso de Pedagogia, qualificado para atuar em diferentes ambientes educativos, que atende a várias demandas no campo da educação formal e não-formal e que atua em ambientes educativos quer escolares, quer não-escolares. O pedagogo é, portanto, o profissional que trabalha com a prática educativa, que estimula e mobiliza aprendizagens. Uma das melhores possibilidades de que esse profissional pode valer-se neste processo é o estímulo à auto-regulação da aprendizagem por seu potencial determinante para a qualidade da ação, da reflexão e da própria aprendizagem dos educandos-trabalhadores.

Denominaram-se, nesta pesquisa, educandos-trabalhadores os sujeitos que trabalham em ambientes não-escolares e que, por necessidades pessoais, profissionais, sociais, contextuais, são desafiados e envolvidos em processos de formação, qualificação, educação. Estes sujeitos, com os quais o pedagogo trabalha, demarcam uma nova categoria de aprendizes (educandos-trabalhadores) os quais, por estarem inseridos em espaços não-escolares, constituem um grupo diferenciado, que precisa dedicar-se à construção de conhecimentos, visando à sua qualificação para atendimento às demandas advindas do contexto profissional.

Este estudo de casos múltiplos foi desenvolvido em abordagem qualitativa. De sua tessitura, emergiram a interpretação e a compreensão do que o pedagogo faz e de como ele desempenha suas funções ao atuar em espaços não-escolares, sendo ele um profissional que além de auto-regular a aprendizagem do educando-trabalhador é um profissional que auto-regula a sua própria aprendizagem.

Deste mesmo estudo, emanou a tese que para ser um pedagogo auto-regulador é necessário ser também um profissional auto-regulado.

No mapeamento do trabalho realizado, definiram-se como espaços educativos não-escolares os locais em que acontece a prática educativa, nos quais, estimulados pela atuação do pedagogo e por seu investimento, implementam-se estratégias de aprendizagem que permitem estimular os processos educativo-formativos dos educandos-trabalhadores. As propostas em que os pedagogos buscam investir estão voltadas à promoção de habilidades e competências dos educandos-trabalhadores, de modo a torná-los mais preparados e qualificados para enfrentarem, com criatividade e conhecimento, as emergências demandadas

tanto pelas transformações da sociedade e do mundo do trabalho. Os espaços não-escolares investigados, nos quais são desenvolvidos trabalhos educativos que visam à formação continuada, foram: fundações; instituições; hospitais; assembléia legislativa; redes de supermercado; organizações empresariais públicas e privadas; organizações governamentais e não-governamentais.

A necessidade de aprender destaca-se em todas as ações humanas, tanto pelas condições cognitivas que o sujeito apresenta, como pelos fatores motivacionais que o envolvem e o estimulam a continuar aprendendo. Conceituou-se, neste estudo, aprendizagem, como o que se refere, de forma genérica, à aquisição de um comportamento ou ao domínio de um procedimento em relação a um conteúdo e que envolve diversas variáveis (cognitiva, motivacional, contextual), as quais, combinadas entre si de diversos modos e estimuladas por outrem, resultam em diferentes aprendizagens. A aprendizagem sofre influência de fatores internos, isto é, como os sujeitos, neste caso educandos-trabalhadores, lidam com suas aprendizagens, os conhecimentos prévios que apresentam e a forma pela qual sistematizam seus conhecimentos. Fatores externos – sociais, contextuais, educativos e a própria atuação do pedagogo – influenciam o processo de aprender e para ele mobilizam, ou não, os educandos-trabalhadores.

A análise levou à compreensão de como a teoria da auto-regulação da aprendizagem pode ser contemplada nas ações desempenhadas pelos pedagogos nos espaços não-escolares. A auto-regulação é entendida como a construção de capacidades para desenvolver e direcionar estratégias que possam ser utilizadas diante de tarefas e obstáculos inerentes a estas mesmas estratégias. Neste sentido, a participação autônoma, ativa e planejada do educando-trabalhador nos processos de ensino e de aprendizagem é componente indispensável para que a aprendizagem possa acontecer. Na teoria da auto-regulação, os sujeitos são percebidos como protagonistas de sua aprendizagem e o papel do pedagogo é definido como alguém que intervém, medeia a aprendizagem, considera os conhecimentos prévios dos sujeitos e os estimula para que avancem em suas aprendizagens.

Dos dados coletados na pesquisa, emergiram categorias relacionadas às ações desempenhadas pelo pedagogo nos diferentes ambientes educativos não-escolares. Após organizadas, nelas foram inseridos indicadores abstraídos das entrevistas realizadas, o que permitiu melhor entender a atuação do pedagogo no desempenho de suas funções em ambientes educativos não-escolares. Com base nos dados coletados e na organização das categorias, estruturou-se os achados em um sistema de eixos.

O primeiro eixo trata das dimensões que contêm três categorias, que dizem respeito aos arquétipos das ações que o pedagogo desempenha nas organizações não-escolares, definidas como dimensões: pedagógica, técnica e humana. As competências referidas desenham o perfil da maioria dos pedagogos que atuam nos espaços não-escolares

Quanto ao arquétipo das ações dos pedagogos, relacionadas à dimensão pedagógica, entendeu-se que ele está pautado pela configuração metodológica e didática que encaminha e estimula a aprendizagem em qualquer ambiente educativo. A atual mudança nos métodos utilizados nos espaços não-escolares é decorrente da implantação da cultura do desenvolvimento organizacional, da sociedade do conhecimento e da emergente necessidade de aprender continuamente. Tais ações mobilizam processos significativos, eficazes e relevantes de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de competências, como: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico. Para isso, eles desenvolvem uma atuação autônoma e também estabelecem afinidade interpessoal entre os grupos de trabalho, pois consideram que desta relação depende a construção de parcerias, que fortalecem a visão compartilhada – capacidade de trabalhar em equipe, com coesão entre todos os envolvidos. Se os sujeitos trabalhadores se envolverem e se mostrarem motivados para o trabalho, será muito mais fácil obter um desempenho favorável à participação e à aprendizagem auto-regulada.

Como arquétipo da dimensão técnica, os pedagogos estimulam o desenvolvimento de conhecimentos e de competências a serem transferidos para a atuação profissional e nela utilizados. Desta forma, o desempenho do pedagogo tem ênfase na gestão e na organização de palestras, cursos, técnicas de grupo, debates, simulações, textos, questionários, oficinas de arte, dinâmicas de grupo, trabalho em equipe, organização de ambientes de trabalho, gerenciamento da tecnologia, entre outros. O termo técnica foi utilizado para indicar a maneira ou a habilidade especial de executar ou fazer algo que dá suporte ao desenvolvimento de competências. Estas se revelam na atuação do educando-trabalhador como resultantes de estímulos e propostas emanados da atuação do pedagogo, pela qual é enfatizada a necessidade de aprender e de se aperfeiçoar.

A categoria humana tem ênfase na formação de pessoas e é considerada como diferencial. Ela está voltada ao investimento individual, expresso no compromisso incondicional consigo mesmo e com os outros, em dimensões que fortalecem a convivência, o respeito, a consideração, a transparência balizados e orientados para o viver. A pesquisa mostrou que os pedagogos têm como compromisso estimular os educandos-trabalhadores a ampliarem sua consciência, a investirem em seu crescimento interior. A evolução da ciência e

da tecnologia transformou os costumes e os estilos de vida e instiga a se refletir, nos diferentes contextos educativos, também sobre a competência interpessoal, impulsionadora da auto-confiança e da auto-estima, o que leva o sujeito a acreditar em si e em sua capacidade de aprender e de auto-regular sua aprendizagem.

O segundo eixo, o da auto-regulação da aprendizagem, tem sido estudado por vários teóricos. Zimmerman (1998), Schunk (1989, 1990), Veiga Simão (2006), Rosário (2006) encaminham para o entendimento que a auto-regulação é uma teoria com ênfase na estimulação de processos específicos que visam criar, implementar, ajustar estratégias de ensino às aprendizagens dos sujeitos educandos-trabalhadores. Seu objetivo é contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens, o que significa acompanhar o processo desenvolvido pelo aprendiz. O estudo desta teoria contempla três fases: prévia, da execução e da realização.

A fase prévia, que se refere aos conhecimentos anteriores, contempla os processos e as convicções, tanto dos pedagogos que atuam organizando propostas de ação, como dos trabalhadores que desenvolvem as estratégias de aprendizagens a partir das propostas estabelecidas. A fase da execução equivale aos processos que ocorrem durante a realização das atividades propostas e ao esforço empenhado por pedagogos e educandos-trabalhadores no decorrer das aprendizagens, ao se envolverem com as propostas, levando em consideração, no percurso de realização da tarefa, o autocontrole e a auto-observação. A última fase, a auto-reflexão ou auto-avaliação, se refere aos processos que ocorrem e que influenciam os trabalhadores para (re)avaliarem as aprendizagens e os processos relacionados à realização destas mesmas aprendizagens. Esta fase permite que se reveja o caminho percorrido, pois a aprendizagem é um processo inacabado que requer esforço e atividades constantes. A pesquisa demonstrou que esta fase é constantemente considerada pelos pedagogos, pois dela depende a continuidade do processo. No entanto, nenhuma dessas fases acontece separada ou isoladamente, elas se relacionam, se imbricam constantemente. Assim, pode haver reflexão no planejamento, como pode haver planejamento, (re)planejamento na avaliação. Em todas as fases, estão presentes convicções, variáveis ou fatores cognitivos/metacognitivos, motivacionais e contextuais que estimulam ou não o desempenho da ação. Isto leva o educando-trabalhador a organizar, (re)organizar seu próprio desenvolvimento em função de metas e aspirações pessoais/profissionais, de demandas do contexto, podendo aí exercer algum tipo de controle sobre seus sentimentos e pensamentos, de modo a melhor realizar sua aprendizagem e as tarefas propostas.



Na prática, as ações desenvolvidas e implementadas pelo pedagogo estão relacionadas ao planejamento, à execução e à avaliação de propostas de trabalho decorrentes das necessidades desveladas pelos educandos-trabalhadores e evidenciadas no local de trabalho. O pedagogo busca desenvolver estratégias de ação que visam à aprendizagem e trabalha para tal, firmando propostas de trabalho e implementando dispositivos didáticos, que estimulem permanentemente a reflexão. Ao analisar os resultados decorrentes das formações e das capacitações realizadas pelos pedagogos, verificou-se que a maioria dos locais de trabalho investigados atende aos passos do planejamento, da execução e da avaliação como fases das propostas estabelecidas, como contemplado na teoria da auto-regulação. Isto demonstrou que os pedagogos não trabalham com o repasse de informações e sim com a construção de conhecimentos pelo sujeito aprendente.

Ao investigar a promoção de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, desenvolvidas em ambientes educativos não-escolares, constatou-se que o pedagogo valoriza e estimula o desenvolvimento de estratégias que promovam o reaprender a aprender. Esta aprendizagem se dá pelo envolvimento de fatores cognitivos/metacognitivos, além da sistematização de atividades e da organização de propostas e de alternativas implícitas ao processo formativo, as quais são estimuladas pela superação de etapas, fases e fatores subjacentes à teoria da auto-regulação. A participação autônoma, ativa e planejada do trabalhador nos processos de ensino e de aprendizagem são componentes indispensáveis para que a aprendizagem aconteça.

A atuação dos pedagogos revelou que há forte investimento no sentido de favorecer a auto-regulação das aprendizagens dos educandos-trabalhadores, principalmente no que diz respeito à construção de competências. Este procedimento visa desenvolver e direcionar diferentes estratégias que facilitem a resolução de tarefas, as propostas de trabalho, bem como a busca de soluções para os problemas, os removendo, quando possível e se necessário.

O pedagogo, portanto, ao auto-regular sua ação, estimula que o educando-trabalhador auto-regule estratégias e atividades que lhe permitam o aprender. Para que isso aconteça, o pedagogo estimula os sujeitos a mobilizarem suas capacidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Estes fatores são componentes básicos e necessários que, quando estimulados, favorecem a auto-regulação da aprendizagem do educando-trabalhador. Assim, a cognição é definida como a capacidade de conhecer, de aprender, de perceber algo que se manifesta como fator essencial para o querer aprender. A metacognição apresenta-se como a capacidade que o sujeito tem de refletir criticamente sobre o próprio pensamento, sobre a capacidade de conhecer o próprio pensar e ser capaz de pensar sobre aquilo que está fazendo, o que significa

desenvolver a capacidade de conhecer e de refletir sobre si próprio, sobre sua produção, passando pelas capacidades cognitivas, pelo desenvolvimento de competências e pelas emoções, que podem estimular maior eficiência na ação.

O grande avanço atual está, justamente, na possibilidade de o educando-trabalhador participar, se envolver e pensar sobre o que sabe. A metacognição encaminha para que a reflexão se efetive sobre a própria aprendizagem, sobre o conhecimento necessário para a realização do planejamento, da execução da tarefa e dos processos que levam à percepção do que se sabe e do que ainda se precisa saber e/ou aprender. Além destas, uma outra variável destacou-se: a motivacional, entendida como a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. A manifestação da vontade expressa pelo trabalhador para fazer algo pode estar relacionada à energia despendida e canalizada para atingir a ação, para desenvolver o trabalho que lhe foi proposto ou que ele mesmo se propôs.

O contexto foi outra dimensão que emergiu desta pesquisa, pois se verificou que as ações educativas nele acontecem. Pelo contexto, é possível entender por que um ambiente mostra-se mais estimulador do que outro; por que, em alguns lugares, as pessoas se comprometem mais, aprendem mais e se envolvem mais efetivamente do que em outros. O contexto influencia quer pelas demandas e exigências impostas, quer pela ação que as pessoas desenvolvem. Estas podem influenciar e modificar o contexto pela forma como se organizam, como desempenham suas funções e, ainda, pelas interferências advindas da realidade social, profissional existente no local de trabalho.

A pesquisa demonstrou que o contexto é alvo da preocupação dos pedagogos, por isto eles investem em estratégias, em espaços especiais para realização de tarefas e organizam ambientes, nos quais promovem e estimulam o envolvimento com propostas promotoras de participação. A pesquisa revelou que os trabalhadores expressam também suas conquistas e, através destes relatos, mobilizam outros trabalhadores a também se promoverem, articulando atividades impulsionadoras de aprendizagem.

As questões contextuais apresentadas e destacadas na pesquisa influenciam a aprendizagem dos sujeitos, pois através do contexto pode-se estimular ou bloquear aprendizagens. Os trabalhadores ficam motivados por diferentes razões que podem emergir dos diferentes interesses e valores ou sentem-se estimulados por razões externas, como: pressão do trabalho; questões sociais; recompensas (melhores cargos e salários); receios ou medos. A motivação ou sua falta pode mobilizar ou imobilizar o desenvolvimento das competências profissionais.

Para que a ação seja auto-regulada, necessita-se de um objetivo a ser atingido, de um motivo que provoque a ação, sustentando-a até o alcance da meta desejada. A auto-regulação encaminha para um imbricamento de princípios que se complementam entre si formando uma corrente sistêmica. Estes princípios estão implícitos na atuação do pedagogo que visa ao desenvolvimento de estratégias auto-reguladoras da aprendizagem. Os princípios explicam ou permitem compreender o funcionamento de algo. Os princípios da auto-regulação da aprendizagem, de acordo com Veiga Simão (2005), são consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação de atividades. Eles apareceram claramente na análise das ações dos pedagogos e foram explorados e aprofundados em capítulos anteriores deste estudo. Os princípios da auto-regulação se revelaram nos processos impulsionados pelas ações dos pedagogos enfocados.

- ◆ Consciência - a percepção que o trabalhador tem daquilo que ele pode fazer ou precisa fazer – o trabalhador se dá conta que precisa fazer por si mesmo ou com a ajuda do grupo de tal forma que o leve a refletir sobre a proposta. A consciência como parte também do processo de auto-regulação conduzido pelo pedagogo, auxilia o sujeito a refletir criticamente sobre a própria ação, buscando sua auto-regulação.
- ◆ Intencionalidade - princípio da auto-regulação que aparece ligado às escolhas que os trabalhadores fazem, principalmente, quando elas se relacionam a objetivos e metas pessoais a serem atingidas, incluindo as aprendizagens necessárias ou emergentes. A intencionalidade, como a consciência, leva os trabalhadores a exercerem papel ativo na construção de saberes, na concretização das suas aspirações, na elaboração dos objetivos intelectuais, afetivos, sociais e profissionais, garantindo-lhes a integração ativa e responsável. A auto-regulação agrega a intencionalidade consciente e planejada da ação, que requer um indivíduo mais autônomo, mais comprometido, que saiba fazer escolhas e que estabeleça para si objetivos, metas, que o afirmem na relação com os outros. Na pesquisa, há relevância da autonomia (autodeterminação) para o desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem auto-regulada manifesta no desempenho profissional, na relação e na afinidade interpessoal.
- ◆ Sensibilidade – as ações do pedagogo estão atreladas ao contexto e à sensibilidade dele decorrente. Esta sensibilidade implica diferenças individuais e culturais, diversidade humana e territorial. Ela é a capacidade

de sentir, de ser afetado por algo, de receber, através dos sentidos, impressões causadas por objetos externos. Os pedagogos, ao desenvolverem suas propostas de trabalho, preocupam-se com o contexto, pois ele pode estimular as propostas de trabalho e ajudar os trabalhadores a vencerem inúmeros obstáculos.

- ◆ Controle – este princípio não se manifesta como algo que pressiona ou ameaça os trabalhadores, mas sim como uma ação que permite estimular e organizar o ambiente, o espaço e as tarefas de trabalho. O controle não tem o sentido de cobrança, mas de estímulo para que o educando-trabalhador desenvolva estrategicamente competências de aprendizagem auto-regulada que o auxiliarão a solucionar problemas e a alcançar as metas previstas.
- ◆ Regulação das atividades – conforme este princípio, é possível criar, construir e implementar estratégias, ajustando-as ao ensino para que o desenvolvimento das aprendizagens aconteça. A regulação tem como objetivo contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens, o que significa acompanhar o aprendiz em seu processo. Regular atividades pedagógicas também significa escolher, planejar, apresentar e avaliar propostas de trabalho, que têm origem no sujeito desencadeador da ação.

Pela visualização dos cinco princípios, evidencia-se que não é suficiente ter consciência nem ter as melhores intenções, se as pessoas não regularem suas ações frente ao contexto, o agir na espontaneidade e na improvisação obscurece a intencionalidade. Os princípios subjacentes à auto-regulação e à concepção de estratégias promovem a aprendizagem dos educandos-trabalhadores para que, ao aplicarem as características que os constitui, avancem em suas aprendizagens.

Evidencia-se que o pedagogo auto-regulador constrói estratégias, que envolvam os educandos-trabalhadores em suas conquistas e aprendizagens; atua de forma a possibilitar-lhes melhor compreensão dos fatos e das tarefas a serem realizadas; estimula-os para que atinjam patamares mais elevados de abstração e compreensão.

A proposta de aprendizagem auto-regulada se mostra extremamente positiva, porque através dela o pedagogo estimula o trabalhador a participar, se envolver no processo: sugerindo estratégias de ação; levantando objetivos; acompanhando os resultados; refletindo sobre eles; organizando e (re)organizando se necessário outras propostas. O pedagogo, ao oferecer oportunidades de auto-regulação ao sujeito-trabalhador, auto-regula sua própria atuação, o que fortalece o trabalho integrado. Ela também promove o envolvimento do

trabalhador que, ao entender o que e por que está fazendo tal atividade, se compromete e participa mais efetivamente.

O pedagogo envolvido no processo de aprendizagem auto-regulada estimula a construção de propostas de ação que contemplem as fases e as características previstas por esta teoria; considera os princípios subjacentes a ela; implementa ações auto-regulatórias que envolvam fatores cognitivos/metacognitivos, motivacionais e contextuais, que estimulem à auto-regulação da aprendizagem. A reflexão feita ao longo deste trabalho evidenciou que o pedagogo assume um papel comprometido com a construção de saberes que levam ao desenvolvimento de competências e de aprendizagens específicas. Tal motivo impulsionou a análise da proposta apresentada por Veiga Simão (2006) sobre as características dos alunos auto-regulados. Através de tal análise e da consideração dos indicadores encontrados na pesquisa, foi possível chegar a uma proposta que contempla as características do pedagogo auto-regulado e auto-regulador das aprendizagens dos educandos-trabalhadores. Estas características foram organizadas em seis eixos que, articulados, oportunizam e estimulam a auto-regulação dos educandos-trabalhadores. Os seis eixos, articulados entre si, estimulam ações auto-reguladas e se organizam através de ações que demandem:

- ◆ estimular os trabalhadores a escolherem estratégias cognitivas que possam auxiliar na solução das tarefas: conhecer e aplicar propostas de trabalho que incentivem os trabalhadores a desenvolver estratégias cognitivas para elaborar, organizar, sistematizar, compreender tarefas que ajudem o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente de trabalho;
- ◆ refletir sobre o planejamento; a necessidade do controle que estimula a organização; a obtenção de metas pessoais para que os trabalhadores saibam controlar e dirigir seus próprios processos cognitivos visando à obtenção de metas pessoais e profissionais (metacognição);
- ◆ estimular a auto-eficácia para a realização de tarefas. Através de ações concretas, motivar e estimular os trabalhadores para se envolverem com a aprendizagem; para se interessarem na realização das tarefas; para aprenderem a controlar e modificar propostas, ajustando-as à situação concreta de aprendizagem profissional;
- ◆ organizar tempo e ambientes favoráveis à aprendizagem de forma a estimular e ajudar os trabalhadores a se organizarem em relação ao tempo e às necessidades relacionadas à realização das tarefas; organizar ambientes

favoráveis à aprendizagem, prevendo tempo e lugares para a aprendizagem (contexto); oferecer ajuda de profissionais qualificados para superação das dificuldades encontradas;

- ◆ participar da regulação das atividades dos trabalhadores, promovendo as condições necessárias para a realização de ações que permitam participar da organização das atividades previstas no contexto do trabalho (sensibilidade ao contexto);
- ◆ planejar, conjuntamente com os trabalhadores, estratégias que estimulem o desenvolvimento profissional; mobilizar estratégias orientadas para ações que motivem os trabalhadores na realização das propostas exigidas para obterem avanços profissionais (regulação das atividades).

Esta proposta integra os princípios, os fatores, as fases emanados da teoria. Eles não são estanques e se complementam na ação e no desenvolvimento das propostas de trabalho. Há recursividade das etapas contempladas nesta proposta, embora um dos eixos – a dimensão contextual -, não atenda, na totalidade, à demanda do trabalho manifesta pelos entrevistados.

Os resultados apresentados levam ao entendimento que o processo de auto-regulação está relacionado com os investimentos pessoais feitos pelo próprio sujeito, mediado pelo pedagogo, que estimula a organização de estratégias, de propostas, de metas, pautas de ação, e que considera as condições contextuais e os fatores cognitivos, metacognitivos e motivacionais. Os pedagogos estimulam a aprendizagem dos trabalhadores através da construção de estratégias que os ajudam a aprender. Mediar e regular o processo implica que o pedagogo seja, também ele, auto-regulado, tenha conhecimentos sobre e quando se aprende, com que finalidade se aprende e como se utiliza o que foi aprendido.

A auto-regulação é potencial determinante na atuação profissional, pois ela estimula o planejamento sistematizado em que as ações previstas são realizadas, executadas e avaliadas de modo processual. Através dela, são mobilizados princípios que estimulam os trabalhadores a atuarem de forma intencional e consciente. Este estudo mostrou que o pedagogo exercita múltiplas estratégias para acompanhar o trabalhador na construção autônoma/dependente de suas aprendizagens significativas numa ampla gama de situações e circunstâncias educativas, investindo tempo, qualidade, motivação e suporte na sua realização. A necessidade de autonomia, de autodeterminação faz com que as pessoas tenham voz ativa na definição de seu próprio comportamento, isso é realçado pela teoria da auto-regulação que estimula o sujeito a participar e se envolver em suas atividades profissionais.

Como culminância do trabalho, encaminha-se uma proposta que estimula a participação ativa do sujeito; o desenvolvimento de estratégias de trabalho, de competências pessoais; a reflexão sobre as questões que se revelam como pontos-chave para que a auto-regulação da aprendizagem aconteça. Esta abordagem impele a que se invista na construção de estratégias de intervenção que, efetivamente, estimulem o sujeito a aprender, privilegiem os aspectos cognitivos/metacognitivos, motivacionais e contextuais que influenciam o desempenho comportamental do sujeito no local onde trabalha, mas onde também aprende. A proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem em espaços não-escolares foi gestada paulatinamente, ao longo deste estudo, através dela se visa sistematizar questões fundamentais aqui exploradas. Foram aprofundados tanto conhecimentos como uma teoria que podem ser aproveitados em diferentes situações em ambientes educativos escolares e não-escolares. Eles também são úteis aos cursos de Pedagogia, para que os futuros pedagogos aprendam auto-regularem a aprendizagem e estejam aptos a estimular ações auto-regulatórias nos sujeitos junto aos quais vierem a desenvolver sua atividade pedagógica.

Esta proposta contempla questões relacionadas ao sujeito que ensina e ao sujeito que aprende, estabelece relações entre quem ensina e quem aprende e considera o quê e o como ensina, o quê e o como aprende. Ela prevê, implementa, problematiza estratégias que possam beneficiar e promover a aprendizagem das antinomias. Considera o desenvolvimento previsto pela teoria da auto-regulação e envolve processos e dimensões que compreendem fatores cognitivos/metacognitivos, motivacionais e contextuais.

Esta proposta sugere que, a partir de suas estratégias, o pedagogo mobilize o educando-trabalhador a se envolver; estimule a realização de tarefas e atividades que ultrapassem a mera reprodução; transforme sua participação em ativa e autônoma.

A proposta contempla as partes constitutivas da teoria da auto-regulação, que considera o planejamento, destacando a ação do pedagogo o qual, ao planejar, prevê o que vai ser realizado, a execução das tarefas o que exige constante auto-reflexão. Os princípios – consciência, intencionalidade, sensibilidade ao ambiente, controle e regulação da atividade – permitem alcançar as estratégias de aprendizagem para a obtenção de resultados, entre eles a mudança de comportamento percebida frente às conquistas atingidas.

Para implementar esta proposta, é essencial que o pedagogo conheça os sujeitos com os quais vai trabalhar; diagnostique os conhecimentos prévios que o trabalhador tem sobre o assunto a ser aprofundado; organize uma proposta e a avalie constantemente; saiba aplicar estratégias cognitivas, motivacionais e contextuais que estimulem a avançar e que não inibam

as tentativas de aprendizagem dos trabalhadores. Em contrapartida, é imprescindível que os trabalhadores sejam questionados, estimulados a compreenderem e utilizarem recursos pessoais que lhes permitam refletir sobre suas ações, exercer maior controle sobre seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprenderem. Os pedagogos, por serem os mediadores, estimulam os trabalhadores a fazerem transposições do aprendido, transferirem as aprendizagens à implementação de propostas e ações.

Os indicadores apresentados nesta pesquisa permitem entender as competências profissionais desempenhadas pelos pedagogos, bem como comprovam os avanços advindos da atuação destes profissionais em ambientes educativos não-escolares. Os achados apontam caminhos para a atuação dos pedagogos que estão iniciando sua carreira e para aqueles que buscam novas alternativas de ação. Há necessidade de dar continuidade a este estudo, em outras pesquisas, para que se aprofundem outras questões suscitadas pela teoria da auto-regulação da aprendizagem.

A análise mostrou que desenvolvimento cultural, social, tecnológico e inter-relacional exige, cada vez mais, que o sujeito tenha ‘conhecimento’, o que pressupõe a capacidade de aprender continuamente. Isso exige atualização, iniciativa, planejamento de ações dirigidas ao alcance de metas e de aspirações construídas na interação com os outros. O pedagogo busca, através de sua atuação em ambientes educativos não-escolares, estimular a aprendizagem dos educandos-trabalhadores para que eles possam transferi-la e aplicá-la na realização de suas tarefas e assim enfrentar com êxito as transformações do próprio trabalho.

Esta pesquisa mostrou a necessidade de investimento na aprendizagem, para a qual a atuação do pedagogo constitui fundamental contribuição em sua interação junto aos trabalhadores. Ela mostrou que os educandos-trabalhadores têm sido reconhecidos como sujeitos, com direito a pensar, participar, aprender individual e coletivamente. Este tempo de aprender compreensiva e continuamente deixa para trás uma época marcada pela submissão e pela alienação – resquícios ainda decorrentes da Revolução Industrial, na qual os trabalhadores eram considerados apenas reprodutores de ações mecânicas e executores de tarefas. À medida que as organizações se transformam em ‘organizações de aprendizagem’, sua forma de atuação, pela necessidade de envolver os trabalhadores no pensar e no agir, também se altera.

O progresso científico resulta da conjugação de diferentes áreas de conhecimento e de contribuições de diferentes teorias, como as cognitivas, comportamentais, motivacionais, contextuais, que permitiram refletir e avançar na busca do entendimento da questão da aprendizagem auto-regulada. A afirmação que a aprendizagem deve continuar ao longo da



vida induz à necessidade de desenvolver estratégias que permitam às pessoas a aprenderem a regular suas aprendizagens e a serem capazes de aprender de forma motivada e crítica, quer em espaços escolares, quer em não-escolares.

Desta compreensão emergiu o diálogo entre as diferentes abordagens e os diferentes teóricos. Isto exigiu um trabalho de reflexão e de aproximação para que, de uma forma sistematizada e integrada, se atingisse a compreensão da teoria estudada. O conhecimento construído não foi superposto a outros, mas colocado lado a lado, o que proporcionou a reflexão que mostrou a possibilidade da conjugação de esforços para o entendimento dos avanços na área educativa. Constatou-se também que a aprendizagem acontece em qualquer ambiente, desde que a meta seja atingir este objetivo. A auto-regulação traz subjacente em sua teoria a preocupação com a aprendizagem real, com a apropriação dos conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional.

Ao realçar os aspectos positivos da investigação empírica, sublinha-se que as informações coletadas foram suficientes para compreender o fenômeno estudado e permitiram obter respostas compreensivas para responder o problema de pesquisa. Feita a análise, houve compreensão e sistematização da teoria estudada, emergindo assim a proposta de atuação já apresentada.

Quanto ao aspecto do entendimento e do aprofundamento do construto da teoria da auto-regulação, este é um estudo que requer ser mais explorado e pesquisado, como salienta Veiga Simão (2006), por ser uma teoria que ainda precisa ser conhecida e utilizada cientificamente. Seria importante realizar pesquisa similar nas práticas educativas escolares e estimular os acadêmicos de Pedagogia ou de outros cursos ligados à educação a buscarem entender, estudar esta teoria, se apropriar dela a fim de utilizá-la em suas práticas pedagógicas educativas.

Outro aspecto extremamente relevante deste estudo é a apresentação de indicadores que contribuem para a organização das matrizes, dos programas e dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 15/05/2006), o ‘núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos’ deve voltar-se a diferentes áreas de atuação profissional, priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições, atendendo a diferentes demandas sociais. Segundo a mesma Resolução nº. 1 (15/05/2006, p.10), o referido núcleo deve oportunizar:

a) investigação sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais entre outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Estas matrizes curriculares devem ser organizadas de forma a permitir que o acadêmico de Pedagogia adquira formação para atuar em programas educacionais tanto em espaços escolares como não-escolares, na construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, estimulando a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Estas orientações encaminham para a organização de cursos que preparem profissionais para trabalhar também em espaços não-escolares, como amplamente discutido no presente estudo.

A pesquisa mostrou que o pedagogo, ao trabalhar em espaços não-escolares, promove a aprendizagem de sujeitos – educadores-trabalhadores – em diferentes etapas do desenvolvimento humano, desde a adolescência até a fase adulta, e, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, conforme as necessidades emergidas dos diversos contextos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (15/05/2006) indicam que o pedagogo, ao participar da gestão das instituições e organizações em que atua, se envolve automaticamente com planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de aprendizagens e de projetos educativos. O estudo realizado confirma questões relacionadas à atuação dos pedagogos na gestão dos espaços investigados que correspondem justamente às expectativas criadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Pela realização de propostas de ação, eles se envolvem nas questões já apontadas – planejamento, execução (desenvolvimento e acompanhamento) e avaliação – exatamente as três etapas contempladas na auto-regulação da aprendizagem.

A investigação feita demonstrou a crescente necessidade de formação continuada, pois, no tempo presente, a disseminação da informação é extremamente célere e a sociedade contemporânea, marcada pela globalização e pela competitividade, demanda profissionais competentes, disponíveis para aprender continuamente.

A precariedade do sistema educacional e os altos índices de analfabetismo funcional são grandes obstáculos para que o Brasil se desenvolva, sua superação demanda investimento em programas de formação continuada. Esta pode ser contemplada com propostas organizadas através da auto-regulação da aprendizagem, que se mostrou uma teoria possível para estimular os educandos-trabalhadores a aprenderem mais autonomamente. A formação continuada requer investimento em educação nos ambientes organizacionais e, por conseguinte, que os pedagogos aí estejam presentes e também busquem auto-regular suas aprendizagens. O conceito apresentado por Senge (1999) sobre organizações como sistemas

que aprendem tornou-se muito valorizado, pois ensino e aprendizagem são agora vistos como investimento necessário também em espaços educativos não-escolares.

Ao analisar os procedimentos desenvolvidos no trabalho, constatou-se a importância das entrevistas realizadas, pois os dados coletados permitiram melhor compreensão do fenômeno estudado e o método utilizado para a análise dos dados obtidos com as entrevistas semi-estruturadas sobre a teoria enfocada permitiu maior compreensão do estudo.

Este trabalho não tenciona realçar ou generalizar os resultados como conclusivos, mas compreender o fenômeno estudado a fim de propor e estimular que a atuação dos pedagogos esteja voltada para a formação dos trabalhadores e que sejam utilizadas, intencionalmente, as fases previstas para o desenvolvimento de estratégias de ação apresentadas pela auto-regulação da aprendizagem.

Este trabalho oferece importante contribuição sobre a temática estudada, por possibilitar a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem como definidos pela teoria da auto-regulação. O estudo permite também compreender a atuação do pedagogo perante o processo de investimento na aprendizagem auto-regulada e realça a importância de os educandos-trabalhadores atribuírem significado à sua aprendizagem.

A proposta apresentada no programa da ação auto-regulada pode ser estudada e implementada, visando à construção de programas que possam ser discutidos e trabalhados junto aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, para que, posteriormente, os desenvolvam junto aos educandos-trabalhadores.

Os resultados obtidos neste estudo mostram que o pedagogo, por estar envolvido com questões da área educativa, metodológica e didática, é importante no processo educacional, principalmente na perspectiva de conferir as aprendizagens aos trabalhadores. Os pedagogos são profissionais que também buscam auto-regular sua própria aprendizagem e o fazem quando percebem a necessidade de buscar conhecimentos que os auxiliem na construção de propostas inovadoras e que contribuam com as demandas dos sujeitos com os quais interagem profissionalmente.

A pesquisa confirma que, em uma sociedade cada vez mais exigente e complexa, há uma insistente tendência para que a educação promova habilidades e competências e não só a aquisição de conhecimentos e informações programadas. Neste contexto, é oportuno que os pedagogos atuem através da proposta e das metas auto-regulatórias que favorecem avanços na prática profissional dos trabalhadores.

O pedagogo, no entanto, não é o único educador a poder atuar segundo esta proposta de aprendizagem auto-regulada. Concebida como dimensão pedagógica educacional, ela pode

ser desenvolvida por outros educadores, em diferentes áreas, que também tenham como objetivo a construção de competências e habilidades associadas ao desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada.

Em síntese, a auto-regulação da aprendizagem é uma das alternativas possíveis de serem implementadas no desempenho das ações dos educadores-pedagogos nos espaços educativos não-escolares, nos espaços de educação formal, principalmente junto aos acadêmicos de Pedagogia, pois, através dela, se pode compreender e desenvolver, nos diferentes ambientes educativos, estratégias de aprendizagem que estimulem os trabalhadores a enfrentar os desafios, a criem condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dirigida e avaliada pelo próprio aprendiz.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. et al. **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática incluyente em educação.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, L.; FREIRE, T. **Metodologia da investigação em psicologia da educação.** Braga: Psiquilíbrios, 2000.
- ALONSO TAPIA, J. **Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar.** Madrid: Santillana, 1991.
- \_\_\_\_\_. Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. In: POZO, J.I. & MONEREO, C. (Ed.) **El aprendizaje estratégico.** Madrid: Santillana, 1999. p. 35-57.
- \_\_\_\_\_. Motivação e aprendizagem no ensino médio. In: COLL, C. (Org.). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio.** Porto Alegre: Artes Médica, 2003. p. 103-139.
- \_\_\_\_\_. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- \_\_\_\_\_; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula, o que é como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- ANDRÉ, M; SIMÕES, H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação do Professor no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo. XX, n. 68, p. 301-308, dez. 1999.
- ARANTES, N. **Sistemas de gestão empresarial: conceitos permanentes da administração de empresas válidas.** São Paulo: Atlas, 1998.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New Iork: Freeman, 1997.
- \_\_\_\_\_. Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, n. 84, p. 191-215, 1977.
- \_\_\_\_\_. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, n. 52, p. 1-26, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BARRETO, R. G. **Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente**. Educação e Sociedade. Campinas: Revista de Ciência da Educação, v. 25, n.89, set./dez.2004, p. 1095-1436. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em agosto de 2004.

BERGER, G. **A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global**. Porto: ME, 1991.

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

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRAUDEL, F. ; FEBVRE. Competências. In: REIS, J. C. (Org.). **Tempo, história e evasão**. Campinas: Papirus, 1994. 165-190

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 17 ed. Porto Alegre: CORAG, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em 08 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, **Diretrizes Curriculares Nacionais**; Resolução nº 1, de 15/05/2006. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação e Cultura, Brasil, **Resolução nº. 1**, de 15/05/2006. Disponível: [www.ministeriodaeducacao.gov.br](http://www.ministeriodaeducacao.gov.br). Acesso em maio de 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Coletânea de leis, decretos e atos normativos decorrentes da nova lei de diretrizes e bases da educação**. <http://www.planalto.gov.br> (link Legislação); <<http://www.mec.gov.br/cne>> (link Atos Normativos). Acesso em: 08 dez. 2005.

BRASIL. Ministro da Educação, Conselho Federal de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília. <http://www.planalto.gov.br>(link Legislação); <<http://www.mec.gov.br/cne>> (link Atos Normativos). Acesso em: 15 de fev. 2004.

BOEKAERTS. J. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. **European Psychologist**, n.1, v.1, p.100-112, 1996.

BRONSON, M. B. **Self-regulation in early childhood: nature and nurture**. New York: The Guilford Press, 2000.

BROOKFIELD, S. D. **Developing critical thinkers**. Milton Keynes: Open University Press, 1995.

BORKOWSKI, J. G. Signs of intelligence: strategy generalization and metacognition. In: YUSSEN, S. Ed. **Children. The development of reflection**. San Diego: Academic Press. p. 105-144.

BURAWOY, M. **Manufacturing consent**. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos.: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.

CANDY, P. C. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CATANANTE, B. **A gestão do ser integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida**. São Paulo: Infinito, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **O jovem e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHIPMAN, S F.; SEGAL, J. V. Higher cognitive goals for education: an introduction. In: SEGAL, J. V.; CHIPMAN, S. F.; GLASER, R. (Ed.). **Thinking and learning skills: relating Instructions to Research**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1985, v. 1, p. 1-19.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO E SILVA, J. P. C. **Das ciências com implicações na Educação à Ciência específica da Educação**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XXV-I, 1991, p. 25-45.

COMPRIDO. **Polis Enciclopédia**. Lisboa: Editorial Verbo, 1984.

CORNO, L. Volitional aspects of self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement**. Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum, 2001. p. 191-225.

DAVIDSON, J. E.; DEUSER, R.; STERNBERG, R. J. The role of metacognition in problem solving. In: METALCAFE, J.; SHIMAMURA, A. P. **Knowing about knowing**. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1996.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

\_\_\_\_\_. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning & Individual Differences**, n. 8, v. 3, p. 165-183, 1996..

\_\_\_\_\_. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, n. 11, v. 4, p. 227-268, 2000.

DE LEMOS, M. S. Motivação e Aprendizagem. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. **Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'água, 2005. p. 193-231.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior no Século XXI: aprender a aprender**. Porto Alegre: Reflexões; Ed. PUCRS, 2002.

DERRY, S.; MURPHY, D. A. Designing systems that train learning ability: from theory to practice. **Review of Educational Research**, n. 36, p. 1-19, 1986.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre: UFRGS, a. XVIII, n. 60, dez., 51-63, 1997.

DIMENSTEIN, G. **A baixa qualificação**. Jornal Folha de São Paulo. Caderno Classificados Empregos. Página F1. <http://www.folha.uol.com>. Acessado em 6/07/2003.

DOLY, A. M. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT (Coord.). **A metacognição: um apoio no trabalho dos alunos**. Porto: Porto Ed. 1999. p. 19-59.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DRUCKER, P. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade**. São Paulo: Nobel, 2001.

\_\_\_\_\_. **Administração em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

DUARTE, A. M. **Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional**. Porto: Porto Ed. 2002.

\_\_\_\_\_. Auto-regulação e abordagem à aprendizagem. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Portugal: Porto Ed. 2004. p. 39-54.

\_\_\_\_\_. **Concepções de aprendizagem e abordagem auto-regulada: conferência**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2006.



DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, n. 41, v. 10, p. 32-47, 1986.

ELLINOR, L.; GERARD, G. **Diálogo**: redescobrimo o poder transformador da conversa. São Paulo: Futura, 1998.

ESTRELA, A. **Pedagogia ou Ciência da Educação?** Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra, Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Ano XVI, p. 125-131, 1980.

\_\_\_\_\_. & FALCÃO, M. E. **Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da educação.** Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Ano XXVI, p- 367-372, 1990.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Nova Fronteira: São Paulo, 1998.

FERREIRA, N. R. S. **A polêmica da formação e atuação do pedagogo.** Disponível em: <[www.gestaouniversitaria.com.br](http://www.gestaouniversitaria.com.br)>. Acesso em: 12 de maio de 2004.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**: les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod, 1983.

FIGUEIRA, A. P. C. Aprendizagem auto-regulada: diferentes leituras teóricas. **Psychologica**, n. 18, p. 47-77, 1997.

FISCHER, A. L. Firms estimulam o autodesenvolvimento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Classificados, p. F1, 24 jan. 2006.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**, n. 34, p. 906-1011, 1979.

\_\_\_\_\_. Speculation about the nature and development of metacognition. WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (Ed.). **Metacognition, motivation and understanding.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21-30.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** New Delhi: Sage Publications, 1994. p. 248-325.

FRISON, L. M. B. Auto-regulação: potencial determinante da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. et al. **Emergências hologramáticas**: aprendizagens e prática docente, 2006. No prelo.

\_\_\_\_\_. Competências esperadas do orientador educacional em diferentes espaços escolares e não escolares. **Prospectiva**, Porto Alegre: AOERGS, n. 27, p. 65-72, 2002.

\_\_\_\_\_. ; SCHWARTZ, S. Aprendizagem auto-regulada e autonomia articulações com o conceito de erro construtivo. In: ABRAHÃO, M. H. et al. **Emergências hologramáticas**: aprendizagens e prática docente, 2006. No prelo.

\_\_\_\_\_; SCHWARTZ, S. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. **Ciências & Letras**, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras, n. 32, p. 99-108, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_; CORRÊA-BALTAZAR, M. O pedagogo e seu espaço de atuação: uma chave para novas possibilidades. **Ciências & Letras**, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras, n. 29, p. 99-108, jan./jun. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, T.; PINTRICH, P. R. Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-champs and self-regulatory strategies. In: SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning performance**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1994. p.314-327.

GOEKS, R. **Educação de Adultos: uma abordagem andragógica**. Disponível em: <<http://www.andragogia.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GONZÁLES, M. del.; TOURON, J. **Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje**. Barañá in-Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1972.

GRAIEB, C. Educar dá lucro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 10, p. 22, 31 mar. 2004.

GRANGEAT, M. **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto Ed. 1999.

GRINSPUN, M. P. (Org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M.; DECI, E. L. Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parentes. **Journal of Educational Psychology**, n. 83, p. 508-517, a. 1991.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAKE, B. J. Lifelong learning in late modernity: the challenges to society, organizations, and individuals. **Adult Education Quarterly**, n. 49, p. 32-46, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARTER, S. Processes Underlying the Construction, Maintenance and Enhancement of the self-concept in children. In: SULLS, J.; GREENWALD, A. (Ed.) **Psychological Perspectives on the self**, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, v. 3, p. 137-181, 1986.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

HOLANDA, A. B. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Nova Fronteira: São Paulo, 1998.

HOULE, C. D. **The inquiring mind**. Madison: University of Wisconsin Press. 1961.

HUERTAS, J. A. **Motivación (querer aprender)**. Buenos Aires: Aique, 2001

HUTCHINS, R. **The learning society**. Harmondsworth: Pegin, 1968.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: jul. de 2005.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. Disponível em: <<http://www.ipea.org.br/ind.php>>. Acessado em: 09 de set. de 2005.

IOSCHPE, G. Falência da educação brasileira. **Revista Veja**, n.19, p.21, 24 jul. 2006.

JUPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JARVIS, P. **Internacional dictionary of adult and continuing education**. London: Routledge, 1990.

KANITZ, S. Fazer o que se gosta. **Revista Veja**, n.18, p. 30 março, 2005.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação: balanced screcard**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KLUWE, R. H. (Ed.) **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 1-16.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species**. Houston, Texas: Gulf Publishing, 1973.

KUHL, J. A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems interactions. **Handbook of self-regulation**. n 5, p. 145-167, Academic Press, 2000.

\_\_\_\_\_. A theory of action and state orientations. In: KUHL, J.; BECKMANN J. (Ed.). **Volition and personality: action versus state orientation**. Seattle: Hogrefe y Huber, 1994. p. 231-242.

\_\_\_\_\_. Motivational and functional helplessness: the moderating effect of state vs. action orientation. **Personality and Social Psychology**, n. 40, p. 155-170, 1981.

LA ROSA, J. (Org.). Motivação e aprendizagem. **Psicologia e Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 4 ed., p. 15-38, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). Teoria da aprendizagem social: Albert Bandura. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 4 ed., p. 71-100, 2001.

LAVAL, C. **Le nouvel ordre éducatif mondial: um detalhado trabalho acusatório sobre a influência de instituições como o Fundo Monetário Internacional**. O.M.C. 2003.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Lês Editions d'Organization, 1994.

LEWINSONHN, P. M.; STEINMETZ, J. L.; LARSON, D.W.; FRANKLIN, J. Depression-related cognitions: Antecedent or consequence? **Journal of Abnormal Psychology**, n. 40, p. 213-219, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LONGWORTH, N.; DAVIES, W. K. **Lifelong learning: new vision, new implications, new roles for people, organizations, nations, and communities**. London: Kogan Page, 1996.

LOPES DA SILVA, A. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudos e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M.. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Ed., 2004a, p. 17-39.

\_\_\_\_\_. Questões e problemas: suscitar a reflexão e a investigação. In: \_\_\_\_\_; **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e Educacionais**. Porto: Porto Ed. 2004b. p. 107-117.

\_\_\_\_\_; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Ed. 1997.

\_\_\_\_\_; VEIGA SIMÃO, A. M., SÁ, I., (2005). **A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos**. Revista InterMeio: Revista do Mestrado em Educação, editora UFMS nº19. Disponível em <http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio.htm>. Acesso em: dez. de 2005.

LORENZO, F. de. Aprendendo a aprender. **Vencer**. São Paulo, n. 42, p. 34-38, mar. 2003.

LOURENÇO, O. Piaget e Vygotsky: muitas semelhanças, uma diferença crucial. In: LOBATO, G.; BAHIA, M. **Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'água, 2005. p. 53-71.

LUCENA, C. J. P. **Laboratório de engenharia de software**. Rio de Janeiro: PUC, 2006. Disponível em: <[www.eduweb.com.br/portugues/elearning](http://www.eduweb.com.br/portugues/elearning)>. Acesso em: maio 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-posições**, Campinas: Unicamp, v. 13, n. 1, jan./abr. 2002.

MACHADO, Antonio. <http://espanhol.agonia.net/index.php/potry/87066/email.html>, Capturado em 01/08/2005.

MAEHL, W. H. **Lifelong learning at its best: innovative practices in adult credit programs**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

MARANHÃO, E. de A. **Inovação e mudança curricular: desafios e tendências**. Formação de Professora. Palestra proferida no Seminário de Formação de professores. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica, do Rio Grande do Sul, 12 de jun. de 2006.

MARTIN, J. Self-regulated learning, social cognitive theory and agency. In: **Educational Psychologist**, Lawrence Erlbaum Associates: v. 39, n. 2, p. 135-145, 2004.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

McCOMBS, B.L. Self-regulated and academic achievement: a phenomenological view. In: ZIMMERMAN, B.J. e SCHUNK, D.H. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice, progress**. New York: Spinger-Verlag, 1989. p. 51-82.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MIRANDA, G. J.; BAHIA, S. **Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'Água Ed. 2005.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Ed, 1992. p. 111-140.

MONEREO, C. Ensinar a aprender e a pensar no ensino médio: as estratégias de aprendizagem. In: COLL, C. (Org.). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artes Médica, 2003. p. 67-101.

\_\_\_\_\_; CASTELLÓ, M. B.; CLARIANA, M.; PALMA, M.; PÉREZ, M. L. **Estratégias de enseñanza y aprendizaje**: formación del profesorado y aplicación em la escuela. Barcelona: Graó Editorial, 1995. Colección El Lápiz.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa**. Barcelona: Edebé, 2000.

MONTALVO, F. T.; ORRES, M. G. El aprendizaje autoregulado: presente y futuro de la investigación. **Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa**, v. 2, n. 1, p. 1-34, 2004.

MONTEIRO, C.; BRAGA, R. O mercado da educação superior particular no Brasil. **Revista @prender virtual**, maio./jun. 2003.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre: EDIPICRS, a. XXII, n. 37, P. 7-35, 1999.

MORENO, A. **Perspectivas psicológicas sobre la consciencia**. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 1988.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Epistemologia de la Complejidad. In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). **Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1994. p. 421-446.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Inst. Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. **Método I**: a natureza da natureza. Portugal: Europa-América, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Método I**: a natureza da natureza. Portugal: Europa-América, 1986.

\_\_\_\_\_. **O método II** : a vida da vida. Portugal: Europa-América, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Método III**: o conhecimento do conhecimento. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **O sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

NENNIGER, P. **State and prospects of self-directed learning.** Palestra proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, por ocasião do Seminário: Auto-regulação da aprendizagem. Anotações pessoais, 04 de maio 2006.

NEWMAN, R. S. Alleviating learned helplessness in a wilderness setting: an application of attribution theory to Outward Bound. In: FYANS, J. R. (Ed.). **Chievement motivation: recent trends in theory and research.** Nova Iorque: Plenum Press, 1980.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. **Estratégias de aprendizagem.** Madrid: Aula XXI; Santillana, 1987.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Ed.1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLLAGNIER, E. As armadilhas da competência na formação de adultos. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-208.

OLIVEIRA, M. H. P. **Lembranças do passado: a infância e a adolescência na vida de escritores brasileiros.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

OLIVEIRA, M. B. de (Org.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 35-53.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras/Ação educativa, 2001. p. 62-79.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.17-26.

PAIN, Sara. **A função da ignorância,** Porto Alegre:Artes Médicas, 1999.

PARIS, S.; LIPSON, M.; WIXSON, K. Becoming strategic reader. In: **Contemporary Educational Psychology**, 8, 1983, p. 293-316.

\_\_\_\_\_; WINOGRAD, P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In. JONES, B.; IDOL, L. (eds.) **Dimensions of thinking and cognitive instruction.** New Jersey Lawrence Erlbaum, 1990. p.172-194.

\_\_\_\_\_; WINOGRAD, P. **The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation.** Disponível em <http://www.ciera.org/ciera/publications>. Acessado em maio de 2001.

\_\_\_\_\_; WASIK, A; TURNER, J. C. The development of strategic readers. In: PEARSON, P. D. **Handbook of reading research.** New York: Longman, 1990, p. 609-640.

PEIXOTO, E. Estratégias metacognitivas em psicologia educacional: aplicação à transferência do aprendizado. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia.** XVIII, p. 85-91, 1984,

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Competências educativas.** Palestra proferida por ocasião do I Seminário: formação dos professores. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Anotações pessoais, 28 jun de 2001.

PETERSON, C.; MAIER, S. F.; SELIGMAN, M. E. P. **Learned helplessness: a theory for the age of control.** New York: Oxford University Press. 1993.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento.** Lisboa: RES, 1978.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Abril, 1983.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

\_\_\_\_\_. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação didática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, VIII, 1996, Florianópolis. **Formação e profissionalização do educador.** Anais Conferência, Simpósios, Mesas Redondas, Volume II. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Centro de Ciências da Educação/CED, Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Centro de Ciências da Educação/FAED, 1996. p. 97-135.

PINTRICH, P. R. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In: AMES, C; MAEHR, M. L. (Ed.) **Advances in motivation and achievement.** (Motivation enhancing environments, 6). Greenwich: Jai Press Inc. 1989. p. 117-160.



\_\_\_\_\_. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS M, PRINTRICH, P.ZEIDNER, M (Org.). **Self-regulation: theory, research and applications**. Oslando: Academic Press, 2000. p. 452-502.

PLACCO, V.; SILVA, S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 25-32.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciências, 1995.

POZO, J. I. (Org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRESSLEY, M. More about the development of self-regulation: complex, long-term, and thoroughly social. **Educational Psychologist**, n. 30, p. 207-212, 1995.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RIBEIRO, R. S. Pedagogia empresarial e aprendizagem organizacional. In: ZORZO, C.; SILVA, L.; POLENZ, T. (Org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: ULBRA, 2004. p. 260-174.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 171-194.

RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Dimensão ética da avaliação da aprendizagem: implicações práticas. Palestra proferida por ocasião do **Seminário de Avaliação da aprendizagem na Educação Superior, Porto Alegre: PUCRS**, 12 jun. de 2006.

RITZEL, L. **Um abismo entre trabalhador e emprego**. Jornal Local. Zero Hora. Caderno de Economia. Porto Alegre, 23 de maio de 2004.

ROSÁRIO, P. **Visão das teorias sobre a auto-regulação da aprendizagem**. Palestra proferida por ocasião do Seminário: auto-regulação da aprendizagem, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Lisboa. Lisboa. Anotações pessoais, 07 de março de 2006.

\_\_\_\_\_; VEIGA SIMÃO, A. M.; CHAKETA, E.; GRÁCIO, L. **Auto-regular o aprender que espreguiça nas salas de aula**, 2006. No prelo.

ROVIRA, E. C. (2000). **Entramos en la era portafolio?** Bordon: Sociedad Española de Pedagogia, 52 (4), 2000. p.509-521.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In: RYAN, R. M.; DECI, E. L. (Org.). **Handbook of Self-determination**. Rochester: Rochester University Press, 2000.

SÁ, I. Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Portugal Ed., 2004. p. 55-76

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 53-71.

SALEMA, M. H. **Ensinar a aprender a pensar**. Lisboa: Texto, 1997.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001b.

SARMENTO, M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 47-54.

SCHMECK, R. R. **Learning strategies and learning styles**. New York: Plenum Press, 1988.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and cognitive skill learning. In: AMES, C; MAEHR, M. L. (Ed.) **Advances in motivation and achievement: goals and cognition**. San Diego: Academic Press, v. 3, 1989.

SCHUNK, D. H. **Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning**. *Educational Psychologist*, n. 25, p. 71-86, 1990,

\_\_\_\_\_; ERTMER, P. Self-regulation and academic learning self-efficacy enhancing interventions. In: BOEKAERTS M, PRINTRICH, P.ZEIDNER, M. (Org.). **Self-regulation: theory, research and applications**. Oslando: Academic Press, 2000. p. 631-649.

\_\_\_\_\_; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning performance**. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1994.

SELIGMAN, M. E. P. **Helplessness**: on depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975.

\_\_\_\_\_; NOLEN-HOEKSEMA, N.; THORNTON, K. M. Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. **Psychological Science**, v. I, p. 143-146, 1990.

SENGE, P. M. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1.

SENGE, P. M. **A dança das mudanças**: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

\_\_\_\_\_. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. São Paulo. Editora Best Seller, 2000.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Escolas que aprendem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Assoc. 2003.

SILVA, J. B. **Abrindo janelas à noção de competências para a construção de um currículo interdisciplinar**. Pontifícia Universidade Católica. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação: São Paulo, 1999.

SIMÕES, A. **Formação contínua e desenvolvimento do adulto**. 5º Seminário da Psicologia na Formação Contínua. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação, 1994.

SIMSON O.; PARK, M.; FERNANDES, R. (Org.). **Educação não-formal**: cenários de criação. Campinas: Unicamp, 2001.

SKINNER, B. F. **About behaviorism**. New York: Knopf, 1974.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In. COLL, C.; MARTÍN, E. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. p. 22-42.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensino crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STIPEK, D. J. **Motivation to learn**: from theory to practice. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNON, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

TARTUCE, G. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia Francesa do Pós-guerra. **Educação e Sociedade**. Campinas: USP, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 353-382.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médica, 2001, p. 97-114.

TORIKACHVILI, S. Aulas de Fábrica. In: **Revista Valor Econômico**. Copyright Valor Econômico S.A. São Paulo, <http://www.valoronline.com.br/default.html>. Acessado em 25 de julho de 2006.

TRIVINÕS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. F. Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In: RYAN, R. M.; DECI, E. L. (Org.). **Handbook of self-determination**. Rochester: Rochester University Press, 2002. p. 38-63.

VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem estratégica**: uma aposta na auto-regulação, Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Estudo acompanhado**: uma oportunidade para aprender a aprender. Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas áreas Curriculares, n. 2, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. 2002b.

\_\_\_\_\_. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto Editora: Porto, 2004a. p. 77-87.

\_\_\_\_\_. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: \_\_\_\_\_. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004b. p. 95-104.

\_\_\_\_\_. Favorecer o desenvolvimento de processos de auto-regulação. In: FERREIRA, J. C. Suplemento, Direct de L'APPF. **Associação Portuguesa dos Professores Francês**. Lisboa: VEMP, atelier gráfico, 2004c. p. 45-51.

\_\_\_\_\_. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In: **Revista de Estudos Curriculares**. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. Lisboa: Porto Editora e Livraria do Ninho, ano 3, nº 2, 2005a., p. 265-289.

\_\_\_\_\_. **Programa de Estudos da Aprendizagem Auto-regulada (PEAAR)**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www.fpce.ul.pt/investigacao/centros/autoregulacao/>>. Acesso em: 10 de maio de 2005b.

\_\_\_\_\_. O portfólio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In: Sá-Chaves, I. (Org.) **Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**. Porto: Porto Editora, 10 de julho de 2005c., p. 83-100.

\_\_\_\_\_. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto Ed., 2006a. p. 192-206.

\_\_\_\_\_. CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, v. 26, n. 90, jan./abr. p. 173-188, 2005b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: julho 2005.

\_\_\_\_\_. ; RODRIGUES, A. R. **As competências dos licenciados em ciências da educação reconhecidas pelos seus protagonistas: o caso dos licenciados da FPCE-UL**". In: Atas do XVIIº Colóquio da ADMEE - Europa, A Avaliação de Competências: Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência, Educa, Lisboa, p.976-985, 2005.

SIMÃO, J. S.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. **Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha**. Portugal: Gradiva, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 1995.

WEBSTER'S THIRD NEW INTERNATIONAL DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE, UNABRIDGED. Springfield, Massachusetts: G. & G. Merriam Co., 1981.

WEINERT, F. W. Introduction and over view: metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: WEINERT, F.W. KLUWE, R.H. (Ed.) **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale; N. J. Lawrence Erlbaum, 1987. p. 1-16.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. F. The teaching of learning strategies. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Ney York: Academic Press, 1986, p. 315-327.

\_\_\_\_\_. HUSMAN, J. DIERKING D. R. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R., ZEIDNER, M. (Org.). **Handbook of Self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 171-207.

WELLMAN, H. M. **The child's theory of mind: the development of conceptions of cognition**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985.

WERNWCK, H. **O profissional do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

WERTSCH, J. **Vigotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WOOLFOLK, A. E.; WINN, P. H.; PERRY, N. E. **Educational psychology**. Canada: Allyn and Bacon Canada, 2000.

WONG, B. Y. L. **Metacognition and Learning Disabilities**. Forrest-Presley: Academic Press, 1985.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, M. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Ed., 1994.

ZEIDNER, M.; BOEKAERTS, P.; PINTRICH, P. **Handbook of self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning. **J. Educ. Psychol.** n. 81, 1989. p. 329-339.

\_\_\_\_\_. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. **Educational Psychologist**, n., p. 33-73, 1986.

\_\_\_\_\_. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Org.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

\_\_\_\_\_. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models, In: SKUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. (Org.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.

\_\_\_\_\_. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Org.). **Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications**. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1994. p. 3-24.

\_\_\_\_\_; MARTINEZ PONZ, M. Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**. v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

ZULIAN, M. S. **Redes virtuais: formação de professores**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2003.

## GLOSSÁRIO

**Agentividade:** capacidade que o sujeito desenvolve para construir, para fazer escolhas e a agir sobre as escolhas feitas.

**Ambientes educativos:** espaços em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem. Neste estudo estão associados, especialmente, a espaços não-escolares.

**Aprender a aprender:** que significa pensar sobre, que é o companheiro inseparável da própria aprendizagem (CAXTON, 2005, p. 18).

**Arquétipo:** exemplo, modelo, protótipo de ações desenvolvidas pelos pedagogos em espaços não-escolares.

**Aprendizagem:** tradução, reconstrução, interpretação, compreensão.

**Auto-regulação:** capacidade de construir/selecionar estratégias de solução de problemas

**Cognição:** a capacidade de conhecer, de aprender, de perceber poder algo.

**Conceito:** noção abstrata, ou idéia geral, que designa um objeto considerado único (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996).

**Concepção:** elaboração através de experiências físicas, morais, psicológicas e/ou sociais; a representação de um objetivo de pensamento ou conceito.

**Competência:** tem múltiplos significados, um deles se refere à capacidade de agir adequadamente em determinado tipo de situação, articulando diferentes conhecimentos e informações, mas não se limitando a eles (PERRENOUD, 1999, p.7).

**Construto:** aquilo que é elaborado ou sintetizado com base em dados mais simples para a construção de uma teoria.

**Dimensão:** vocábulo adotado, neste estudo, no sentido de explicar a amplitude, a extensão, o tamanho de um tema, das competências do pedagogo.

**Educando-trabalhador:** categoria que define o trabalhador não apenas como alguém que só executa tarefas no local de trabalho, mas como alguém que está em processo de formação, que aprende, que é, simultaneamente, estudante e trabalhador.

**Espços não-escolares:** locais ou ambientes educativos fora da esfera escolar: associações, fundações, instituições, empresas ou organizações empresariais públicas e privadas, governamentais e não-governamentais.

**Licenciado em Ciência da Educação:** profissional formado no curso de Ciências da Educação em Portugal, o que equivale ao Pedagogo formado no Brasil. Pessoa que promove a ação, estimula a escolha de estratégias para promover a aprendizagem.

**Metacognição:** a capacidade de o indivíduo se conhecer e refletir sobre si próprio, passando por capacidades cognitivas, competências e emoções. Inclui a capacidade de controlar e desenvolver estes processos através das próprias convicções, do conhecimento que tem de si e dos outros.

**Motivação:** o que mobiliza; energia canalizada para uma intenção; motor da ação.

Motivos: são também desejos que causam ou determinam alguma coisa; adquiridos; introjetado; algo que pode mover.

**Monitorar:** tem o sentido de acompanhar, articular, estimular e organizar atividades que possam ser desempenhadas por alguém. Para os autores portugueses, este é um termo utilizado com o significado de acompanhar, tutorar, estimular o processo de aprendizagem realizado pelo sujeito aprendiz e assim é utilizado neste estudo.

**Pedagogo:** profissional formado no curso de Pedagogia em diferentes habilitações (Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Séries Iniciais). Neste estudo, os termos pedagogo e educador serão usados como sinónimo, referindo-se ao profissional formado em pedagogia e que atua quer em ambiente escolar e quer não-escolar.

**Portfólio** – conjunto de materiais sobre determinado assunto, no qual ficam registradas as construções e reflexões feitas pelo sujeito, articuladas as aprendizagens vividas.

**Reaprender a aprender:** Morin (1999) fala no conhecimento do conhecimento, significa que sempre tem algo de conhecido no novo e de desconhecido também.

**Resiliência:** é uma qualidade vital que precisa ser estimulada, tanto em crianças quanto em adultos para que a pessoa tenha condições de produzir conhecimentos (CLAXTON, 2005, p. 12).

**Sujeitos:** agentes ativos do processo de aprender.

**Trabalhadores:** sujeitos que trabalham em espaços não-escolares.

**Transferência:** significa “transferir, *transferer*, passar de um lugar para outro”. No século XXI se mostra como um dos conceitos essenciais dos processos de aprendizagem (MIRANDA, 2005, p. 235). Este termo revelou-se flexível, ou seja, sofreu alterações de significado pelas sucessivas correntes psicológicas, desde as comportamentalistas até às cognitivistas. Neste trabalho, tem o sentido de ao aprender conhecimentos específicos saber aplicá-los em situações concreta de forma a construir novos conhecimentos.



**Treinamento:** conjunto de procedimentos formais para levar o trabalhador a ser mais capaz de realizar determinada tarefa ou atividade. Este termo é usado pelos autores portugueses no sentido de estimular a aprendizagem de capacidades que melhor preparem o sujeito. Neste estudo, este termo é utilizado neste sentido de acompanhamento, de investimento na formação continuada e na aprendizagem.

## ANEXOS

Anexo A – Quadro síntese do estudo .....	283
Anexo B – Arquétipo das ações dos pedagogos .....	284
Anexo C – Fases e Dimensões da auto-regulação da aprendizagem – Brasil .....	291
Anexo D – Princípios subjacentes à auto-regulação da aprendizagem na atuação do pedagogo .....	308
Anexo E – Fases e dimensões da auto-regulação da aprendizagem – Portugal .....	313
Anexo F – Características da auto-regulação encontradas nos pedagogos .....	320
Anexo G – Exemplar da entrevista realizada no Brasil (E9) .....	329
Anexo H – Exemplar da entrevista realizada em Portugal (EP2).....	333
Anexo I – Excerto da Lei 99/2003, Código do Trabalhador de Portugal .....	340
Anexo J – Dados de Identificação dos entrevistados .....	342

## QUADRO SÍNTESE DO ESTUDO

PROBLEMA	OBJETIVOS	QUESTOES NORTEADORAS	TESE
<p>Quais as características, fases e princípios da <b>auto-regulação</b> da aprendizagem presentes nas ações do pedagogo em espaços não-escolares?</p>	<p><b>Geral:</b></p> <p>→ Elaborar uma proposta de atuação para o pedagogo auto-regulado e auto-regulador da aprendizagem em espaços não escolares</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p>→ Conceituar aprendizagem em espaços não-escolares;</p> <p>→ Conceituar e analisar a auto-regulação da aprendizagem em espaços não-escolares;</p> <p>→ Identificar e compreender as ações relacionadas à construção da aprendizagem auto-regulada desenvolvidas pelos pedagogos em espaços não-escolares;</p> <p>→ Sugerir pontos de referência para a atuação do pedagogo auto-regulador em espaços não-escolares.</p>	<p>→ O que é aprendizagem auto-regulada?</p> <p>→ Que ações são desenvolvidas pelos pedagogos nos espaços não-escolares que encaminham à aprendizagem auto-regulada?</p> <p>→ Como elaborar propostas e estratégias que envolvam a aprendizagem auto-regulada em espaços não-escolares?</p>	<p>→ A auto-regulação da aprendizagem em espaços não-escolares é fator com potencial determinante para a qualidade da ação dos sujeitos envolvidos no processo.</p> <p>→ O pedagogo, ele próprio, deverá saber auto-regular sua aprendizagem para poder auto-regular a do outro.</p>

## ARQUÉTIPO DAS AÇÕES DOS PEDAGOGOS

### DIMENSÃO PEDAGÓGICA

- temos que ajudar que cada um construa estratégias que desenvolvam a capacidade de aprender (E1);
- o profissional demonstra que precisa de uma formação em uma determinada área, montamos um plano de capacitação e ele realiza o curso em um período de noventa dias (E1)
- trabalho quase que exclusivamente na capacitação dos trabalhadores, ela é considerada educação continuada para dar base dos conhecimentos técnicos aos trabalhadores (E1);
- as organizações de trabalho querem que o trabalhador venha pronto e não é assim, é preciso oferecer as condições para que ele se atualize (E1);
- tentamos montar uma matriz de capacitação profissional (E1);
- as chefias querem resultados imediatos, querem o funcionário pronto para atuar (E2);
- é preciso ter consciência do que se faz e como se faz (E2);
- quer trabalhadores com formação, que saibam lidar com o público, que conheçam as alternativas do mercado (E2);
- cada trabalhador tem um número de horas de formação que devem ser realizadas ou cumpridas ao longo do ano. Caso não ele consiga fazer nenhum, poderá negociar com a empresa e, no outro ano, deverá fazer dobrado para poder compensar o que ficou devendo (E2);
- oriento na busca de um plano de carreira que permite a qualificação profissional e o desenvolvimento de competências técnicas (E2);
- faço o acompanhamento, a análise, a observação, a avaliação, o *feedback* dos cursos, dos trabalhos, dos encontros; dar devoluções para os trabalhadores sobre sua formação (E2);
- articulo atividades que possam fazer o trabalhador se envolver e avançar e, para isso, dou orientação aos trabalhadores sobre suas possibilidades (E2);
- tem cursos que se destinam a conquistar cargos mais elevados, para tal precisam fazer uma prova para que se caso o trabalhador demonstre bom desempenho lhe permitam a troca de setor (E2);
- proponho a formação dos trabalhadores na empresa, marco um horário de atendimento e analiso o que o trabalhador já fez e o que ainda vai fazer. Analiso com ele a continuidade (E2);
- implemento projetos de educação corporativa, o que equivale a desenvolver ações educativas que beneficiem os trabalhadores no desenvolvimento de suas capacitações e necessidades (E2);
- acompanho os cursos destinados, principalmente, a gestores (E2);
- trabalho com ênfase no desenvolvimento de competências, o que inclui preparar o gestor para administrar, para resolver problemas, relacionamentos interpessoais e encaminho as necessidades que o grupo apresenta (E2);
- não posso colocar uma pessoa fechada numa sala durante 4h para um curso, pois ela não vai aproveitar nada, tenho que propor alternativas para que ela mesma se envolva no trabalho a ser feito (E2);
- ministro palestras para as pessoas que estão se preparando para o mercado de trabalho, converso com as pessoas a respeito do significado do trabalho na vida delas, trazendo os elementos básicos da legislação do trabalho e da segurança no trabalho (E3);

- faço a análise dos projetos dos cursos e sou constantemente solicitada pelos técnicos para implementarmos novas técnicas de trabalho e/ou dinâmicas de aula e reuniões para termos melhores resultados no trabalho (E3);
- organizo um seminário no qual pensamos as estratégias de ação para que envolva toda a equipe a pensar coletivamente (E3);
- desenvolvo habilidades, competências e atitudes definidas pelo programa da empresa (E3);
- pensamos em organizar um manual para as pessoas ficarem informadas sobre os pontos que podem cuidar para evitar acidentes de trânsito (E3);
- desenvolvo apoio pedagógico na assembléia, sou responsável pela coordenação do programa de capacitação profissional, coordeno e organizo cursos para funcionários (E4);
- o atendimento consiste em fazer intervenções que, muitas vezes, acontecem junto a um grupo de trabalhadores ou então no próprio setor (E4);
- o curso envolve treinamento, isso implica em refletir e pensar como vai atuar naquela unidade e que demandas ela tem (E4);
- atuo em todas as unidades, trabalho sistematicamente através de reuniões, não com cunho administrativo, mas para atender uma demanda de aprendizagem de como lidar com os problemas (E4);
- a principal preocupação é que as pessoas aprendam – o sucesso depende da educação (E4);
- temos que trabalhar e nos especializarmos (estudar) cada vez mais para que possamos proporcionar a qualificação do trabalhador (E7);
- nossa visão de treinamento é uma visão em que a reflexão, o autoconhecimento e aperfeiçoamento humano fazem parte (E7);
- a empresa está se tornando um espaço de aprendizagem e de crescimento pessoal (E7);
- estimulamos os trabalhadores a superar as limitações e é muito prazeroso (E7);
- estou conseguindo implementar estratégias de ação na empresa, que valorize o trabalhador (E7);
- a empresa é hoje um espaço de aprendizagem, de crescimento pessoal e profissional, onde estamos oportunizando o crescimento de cada trabalhador e, conseqüentemente, a empresa está ficando mais fortalecida (E7);
- trabalho com sensibilidade, intuição, satisfação, compartilho, socializo minhas reflexões com o outro, e isso permite que eu perceba melhor o contexto (E7);
- atuo em todas as áreas que requerem um trabalho educativo isso equivale ao aprender – aprender numa perspectiva pós-moderna (E7);
- os técnicos querem que os trabalhadores encaminhados para o curso de formação ou treinamento aprendam rápido, até porque eles não podem ficar muito tempo longe de seus locais de trabalho (E8);
- sou responsável por ajudar os demais colegas na preparação das aulas, principalmente os instrutores, para que o trabalho desenvolvido vá ao encontro das propostas e metas estabelecidas pela empresa (E8);
- utilizamos a didática para organizar os conteúdos de modo que os técnicos entendam que dependendo da forma como esses conteúdos são trabalhados pode-se atingir um número maior de trabalhadores, pois cada um tem seu tempo de aprender (E8);
- a formação visa à qualificação do indivíduo, mas não só voltado para o trabalho, desenvolvemos todos os aspectos possíveis para a formação pessoal e profissional (E9);
- a metodologia destes trabalhos é sempre participativa, realizo vivências (dinâmicas de grupo), trabalhos corporais, palestras, atividades de construção de materiais, estudo dirigido, enfim, atividades pedagógicas variadas (E9);

- cabe ao pedagogo criar, organizar, adaptar, (re)avaliar, aperfeiçoar e controlar o curso e o desenvolvimento das atividades do trabalhador nas unidades, tendo o cuidado de avaliar também os resultados obtidos (E9);
- organizo projetos de monitoria de forma que um ensine o outro, percebo o que ele não consegue fazer e sistematizo sua aprendizagem, existe a figura do colega tutor, que auxilia o colega que está chegando (E9);
- na formação e na capacitação a andragogia é uma questão importante que deve ser considerada, pois estamos trabalhando com jovens e adultos (E9);
- a proposta de trabalho é integrada, evitando ações isoladas, queremos que o grupo se ajude e não fique isolado com suas dificuldades (E9);
- atuo em treinamentos, numa concepção de estimular o trabalhador a aprender, a raciocinar, a analisar os fatos e acontecimentos, para atender as pessoas. A capacitação vai além do treinamento e, é feita com o objetivo de que as pessoas se qualifiquem (E9);
- antigamente só se treinava a pessoa para a função, agora o trabalhador tem que entender um pouco de cada função, tem que aprender a fazer relações e a resolver problemas (E9):
- atuo em treinamentos numa concepção de levar o trabalhador a aprender a atender as pessoas, a raciocinar, a analisar os fatos e os acontecimentos (E9);
- diagnosticamos que o conhecimento que o sujeito traz e o que precisa saber para o cargo que vai ocupar (E10);
- diagnosticamos a realidade dos grupos, levantamos as necessidades da organização e implementamos o planejamento de ações estratégicas que possibilitam a capacitação de profissionais (E10);
- as chefias também fazem treinamento para saber lidar e receber trabalhadores que estão sendo contratados, portanto, trabalhamos com objetivos comuns (E10);
- o trabalho do pedagogo na empresa se centra na valorização profissional e na aprendizagem em serviço com ênfase na formação de gestores de equipes de trabalho (E10);
- a formação continuada de gestores aborda a subjetividade dos processos de grupo, a motivação dos funcionários, o desenvolvimento de habilidades e as competências para determinadas funções (E10);
- os gestores fazem o levantamento e trazem as necessidades do grupo e preparamos os cursos; a presença do pedagogo na empresa está focada para a questão das aprendizagens (E11);
- trabalho com os funcionários de forma que eles possam ir sendo promovidos no próprio emprego e para tal são organizadas propostas de qualificação que o sujeito vai se envolvendo de forma a poder se qualificar para a próxima etapa (E11);
- o trabalhador pode ser promovido no próprio emprego e para tal são organizadas propostas de formação com as quais o sujeito vai se qualificando para superar a próxima etapa (E11);
- quanto às competências para a execução do trabalho é primordial ter flexibilidade, pois trabalho com adultos, eles são críticos, exigentes e se posicionam (E12);
- trabalho com a gestão do conhecimento, desenvolvimento de programas de formação, acompanhamento pessoas no seu desempenho, no desenvolvimento das competências no ambiente de trabalho (E12);
- na capacitação de pessoas, trabalho desenvolvendo o perfil de candidatos para as vagas existentes (E12);
- a presença do pedagogo diz respeito à gestão do conhecimento e ao desenvolvimento de competências dos trabalhadores (E12);

- utilizo a metodologia que é por excelência indicada pela Unesco, conhecimento é igual ao desenvolvimento de competência, habilidades e atitudes (E13);
- a capacitação do trabalhador é feita acompanhando um profissional experiente na área que atua (E13);
- não se pode fazer educação como lavagem cerebral, temos que trabalhar de forma inovadora, lutando para fazer o trabalhador se destacar na profissão (E13).

### **DIMENSÃO TÉCNICA**

- procuramos uma pessoa com determinado perfil , fornecemos meios para que o sujeito possa desenvolver habilidades e competências, aproximando-se do que a empresa busca (E1);
- o treinamento capacita as pessoas para o trabalho (E1);
- ajudamos as chefias, fazendo formação, estando ligados aos recursos humanos (E1);
- a capacitação é considerada educação continuada para poder dar base nos conhecimentos técnicos (E1);
- o trabalhador já passou pelo treinamento e vai se capacitar para determinada área, isto lhe oportuniza conhecimentos mais avançados e o torna mais eficiente, por dominar melhor os conhecimentos pertinentes à sua área de trabalho (E2);
- aprofundo questões importantes da organização, aprendo conhecimentos mais avançados, o que o torna mais crítico e eficiente, pois domina melhor os conhecimentos pertinentes à sua área de trabalho (E2);
- verifico para cada cargo quais as atribuições implícitas, quais as necessidades apontadas da empresa e preparo os trabalhadores indicados para assumir tal tarefa (E2);
- não dispondo do trabalhador com as características solicitadas pela empresa, busco no mercado alguém que se ajuste a esta necessidade (E2);
- a empresa quer trabalhadores com formação, que saibam lidar com o público, que conheçam as alternativas do mercado (E2);
- oportunizo ações que levem o trabalhador a um processo contínuo de aprendizagem, de inovação, agregando valor à organização (E2);
- trabalho com algumas instituições de ensino superior para implementar alguns cursos (E3);
- trabalho com seleção e capacitação, desenvolvo estratégias para que as pessoas aprendam participando, lendo, praticando, dizendo o que pensam sobre o trabalho (E3);
- quando um novo funcionário assume também temos um curso de capacitação para que as pessoas sistematizem sua aprendizagem em relação ao trabalho que vai fazer (E4);
- ouço os problemas, busco com o próprio funcionário propostas, alternativas que ajudem na solução do problema (E4);
- a formação também envolve treinamento, isso implica em refletir e pensar como atuar naquela unidade (E4);
- trabalho com o objetivo de qualificação profissional (E6);
- levanto, junto aos empregados e chefias, as falhas no atendimento comercial e pelos resultados monto um programa de treinamento baseado nas indicações do público alvo (E8);

- organizo turmas para cursos já estruturados na programação da empresa, faço a criação de programas, atuo junto aos técnicos, levantando as necessidades e transformando-as em conteúdos que são levados aos trabalhadores (E8);
- estou envolvida com a montagem de um programa de treinamento para atender as demandas da organização (E8);
- fazer com que o treinamento seja aproveitado ao máximo, visto que se trata de um investimento da empresa nos seus empregados (E8);
- procuramos não dar respostas prontas, queremos ouvir as dificuldades que trazem e saber das alternativas que propõem (E9);
- existe a figura do colega treinador, tutor, que auxilia o colega que está chegando para que aprenda sobre o trabalho a ser desempenhado (E9);
- o treinamento agora é feito com a preocupação de que as pessoas avancem e atinjam patamares de melhor formação (E9);
- o treinamento visa à qualificação do indivíduo, mas não só voltado para o trabalho, mas para todos os aspectos possíveis, para a formação pessoal e profissional (E9);
- elaboro e implemento o programa dos cursos, pensando no tempo necessário e no conteúdo a ser trabalhado (E10);
- realizo o diagnóstico das necessidades da empresa, planejo ações estratégicas, analiso critérios e promoção no grupo (E10);
- trabalho em projetos de atualização e formação, gerencio os grupos de formação e acompanho os gestores num processo de educação permanente (E10);
- identificadas as necessidades existentes na empresa e com os trabalhadores, damos as condições para a construção do planejamento estratégico e de intervenção (E10);
- atuo na área de cooperação com empresas, trabalho as necessidades de treinamento, desenvolvo treinamentos e avalio resultados (E11);
- elaboro programas de formação profissional (E11);
- elaboro programas de treinamentos com instrutores internos, com consultores contratados, com empresas e entidades que prestam serviços (E11);
- acompanho os treinamentos com cuidado, observo se estão sendo adequados para aquele grupo ou se precisam ser ajustados e reorganizados, isto faz parte do processo de avaliação (E11);
- atuo em treinamentos com consultores contratados, com empresas e entidades que prestam serviços (E11);
- buscamos um perfil de acordo com o cargo que dispomos, mas esta pessoa não vem pronta, ela tem que ser preparada, por isso, temos que investir aqui no treinamento, que é o desenvolvimento do capital humano (E12);
- trabalhamos com seleção, treinamento e desenvolvimento de pessoal, para isso é preciso dominar informática e estar sempre estudando (E12);
- faço treinamentos e monto planejamentos, defino metas, objetivos, métodos e recursos que são utilizados (E12);
- antes os treinamentos eram muitos soltos, as pessoas vinham a faziam o que queriam, não era feito avaliação, nem se pensava se aquele curso agregava valor ao trabalhador, agora reunimos a equipe para investir na aprendizagem, no desenvolvimento de pessoas (E12);
- o avanço tem sido investir na educação, e a universidade corporativa realizada dentro da própria empresa contribui para atender este objetivo (E12);
- estímulo a aprendizagem, mas também estudo e aprendo (E12);
- estamos sistematizando experiências dos trabalhadores com os clientes para que saibam o que pensam os clientes (E13);



## DIMENSÃO HUMANA

- que o objetivo do treinamento seja de qualidade, realizando aprendizagens e disseminando valores (E2);
- trabalhamos voltados para o ensino dos funcionários, falamos em construir conhecimentos e para tal organizamos estratégias das mais variadas para que os trabalhadores possam aprender (E2);
- cada trabalhador tem registrado os cursos que fez, vou colocando o que está fazendo, que curso participou, se ele foi bem (E2);
- temos trabalhado a questão dos valores, o que significam, se houve interação com os colegas de outros setores, se proporcionou o desenvolvimento e a satisfação pessoal, se impulsionou o comprometimento institucional (E2);
- os trabalhadores dizem que necessidades estão sentindo para serem ajudados e orientados (E2);
- organizo uma planilha na qual consta a continuidade do que o trabalhador precisa fazer ou quer fazer, podendo escolher curso de outra área (E2);
- o encontro com o pedagogo é muito mais do que uma avaliação, é um encontro de feedback, pois a partir dele é feito o planejamento que permite elaborar planos e trabalhar que apareceram como sendo delicados para ele (E2);
- nosso princípio nos grupos de gestão de desempenho é ouvir para depois propor alternativas (E3);
- trabalhamos na cultura da paz e dos direitos humanos, por uma cultura de não violência e para tal são pensadas estratégias inovadoras (E3);
- investindo num trabalho de saúde ocupacional que estuda o porquê as pessoas se afastam do trabalho (E4);
- faço um trabalho que chamamos de escuta funcional, surgiu lentamente, mas hoje é reconhecido (E4);
- lido permanentemente com as questões de aprendizagem, com a preocupação de que o trabalhador aprenda (E4);
- o trabalho envolve a subjetividade das pessoas que também precisam aprender a lidar com a dor e o sofrimento (E4);
- a visão pedagógica, a construção de estratégias é muito importante, pois têm pessoas que querem só ‘passar’ conteúdos para os trabalhadores estudarem, não se preocupam com os pré-requisitos que os sujeitos já trazem (E5);
- este trabalho não se dá pela transmissão de saberes, pois incluímos espaço de socialização, aprendizagem e lazer (E6);
- trabalho com a qualificação profissional, que inclui espaço de socialização, aprendizagem e lazer (E6);
- percebo que os grupos começam a ter melhores resultados depois que se discute com eles alguma atividade interessante (E6);
- organizo, no processo de aprender, um espaço para expressar a subjetividade, relatar o que cada um está sentindo (E7);
- a organização é hoje um espaço de aprendizagem de crescimento pessoal e profissional. A formação auxilia o crescimento dos trabalhadores e deixa a empresa mais fortalecida (E7);
- criamos um ciclo de confiança, responsabilidade e de satisfação em ambiente de trabalho e isso tem evidenciado a importância do relacionamento humano dentro da organização (E7);
- o trabalho é feito estimulando a sensibilidade, a intuição, com a satisfação do colega, o compartilhar, socializar e trabalhar juntos na conquista de um espaço melhor, pois somos seres em perspectiva de evolução e estamos na empresa buscando melhorar (E7);
- percebo a mudança cultural que está tendo na organização evidenciada em termos de socialização e relações de parceria (E7);
- resgatamos os valores humanos dentro da organização, mas também se pensa em capital humano, capital intelectual, onde se estimula o trabalhador a desenvolver seu potencial (E7);

- trabalho com a sensibilidade, a intuição, com a satisfação do colega, o compartilhar, socializar e trabalhar juntos na conquista de um espaço melhor (E7);
- o importante é trabalhar em parceria, cada um faz a sua parte numa perspectiva que precisamos um do outro (E7);
- atuo em todas as áreas que requerem um trabalho educativo, isso equivale ao aprender – aprender numa perspectiva pós-moderna (E7);
- a empresa se preocupa com o desenvolvimento da pessoa, considerando-a um ser integral (E9);
- organizo projetos de monitoria, de tutoria, de forma que eu ensino e aprendo com o outro (E9);
- elaboro programas de treinamento com instrutores internos, com consultores contratados, com empresas e entidades que prestam serviços, acompanho os treinamentos com cuidado, observo se estão sendo adequados para aquele grupo ou se precisam ser ajustados e reorganizados (E11);
- temos que ter cuidado na capacitação para não produzirmos gestores extremamente violentos que só queiram lucro, sem considerar a pessoa (E13);
- é preciso trabalhar com habilidade, competências, respeitando os pilares da educação do futuro: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a saber para ser (E13);
- o que me motiva a trabalhar nesta empresa é o foco na aprendizagem, pois ela acontece em qualquer ambiente (E13);
- estamos ótimos em tecnologias, mas ainda distantes de saber trabalhar com o ser humano para que ele tenha a capacidade de aprender (E13).

**QUADRO: FASES E DIMENSÕES DA AUTO-REGULAÇÃO - Unidades de significado abstraídas das entrevistas feitas no Brasil**

Fases ↓ Dimensões →	Cognitiva/ Metacognitiva	Motivacional	Contextual	Es
<b>Fase Planejamento (antes da ação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oriento as pessoas a planejarem propostas a serem implementadas;</li> <li>- sinto-me preocupada em como desenvolver e como avaliar o trabalho antes mesmo de iniciá-lo;</li> <li>- ouço as dificuldades trazidas e busco alternativas;</li> <li>- planejo a partir das necessidades do trabalhador;</li> <li>- organizo projetos, buscando implementar pontos considerados essenciais;</li> <li>- organizo um curso pensando na necessidade do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizo estratégias variadas para que os trabalhadores tenham vontade de aprender e de permanecer no curso;</li> <li>- as pessoas são incentivadas a continuar a formação, através dela podem se candidatar a novos cargos;</li> <li>- proponho atividades para que o sujeito se envolva;</li> <li>- proponho que a pessoa reflita sobre o que significou o curso para ela e o que pretende buscar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ouço para depois propor alternativas e iniciar o trabalho realmente;</li> <li>- atuo didaticamente no planejamento da capacitação do profissional;</li> <li>- estou montando uma matriz de capacitação, verificando as necessidades existentes no grupo;</li> <li>- busco montar um plano de capacitação para um período de 90 dias;</li> <li>- organizo a capacitação junto com os funcionários para saber quais são as dificuldades existentes.</li> </ul>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizo um curso pensando na necessidade do grupo e proponho fazer de forma que o sujeito se envolva, caso seja necessário modificamos o planejamento previsto;</li> <li>- articulo atividades que possam fazer o trabalhador se envolver e avançar;</li> <li>- preparo material de acordo com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faço treinamentos e seleção de pessoas sempre propondo que elas organizem seu plano de carreira e definam o que pretendem atingir;</li> <li>- o trabalhador relata quais seus planos de futuro e planeja como vai cumprir as horas de treinamento que são em torno de 22 horas por trabalhador;</li> <li>- estímulo a aprenderem e a organizarem seu plano de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho com pessoas diferentes, isso exige pensar em modalidades de ação que as envolvam;</li> <li>- estímulo buscar estratégias por conta própria;</li> <li>- disponho de uma verba para os cursos, dentro desta margem, procuro encontrar alternativas que vão ao encontro das necessidades indicadas pelo grupo;</li> </ul>	E2

	<p>as emergências;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cada trabalhador planeja como cumprir as horas de treinamento;</li> <li>- organizo estratégias que podem favorecer a formação e a aprendizagem no local e trabalho;</li> <li>- não se pode ensinar nada a ninguém, mas pode-se facilitar o caminho desta aprendizagem;</li> <li>- definimos como realizar o planejamento e no decorrer do trabalho (re)avaliamos e verificamos se os trabalhadores estão aprendendo;</li> <li>- busco atender o custo previsto e a demanda educativa solicitada;</li> <li>- implemento projetos de educação corporativa;</li> <li>- preciso dominar o assunto e saber o que vou fazer;</li> <li>- preciso contratar fornecedores, conhecer o material que vou apresentar para o trabalhador realizar sua capacitação.</li> </ul>	<p>com as horas que dispõem, refletindo como utilizá-las;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- coordeno o plano de horas de capacitação, com uma visão didático-pedagógica, de forma estimular os trabalhadores a prosseguirem em sua formação;</li> <li>- não faço o trabalho sem envolver o trabalhador;</li> <li>- planejo com o trabalhador sua capacitação, para que invista nela;</li> <li>- oriento na busca de sua qualificação pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os cursos de capacitação podem ser individuais ou em grupo;</li> <li>- inicio o trabalho mostrando ao trabalhador alternativas para que ele possa se envolver e participar;</li> <li>- a formação acontece dentro e fora do local de trabalho.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coloco as questões principais que devem ser trabalhadas, mas faço a pessoa pensar sobre o problema;</li> <li>- organizo diferentes formas para as pessoas aprenderem;</li> <li>- os trabalhadores planejam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é necessário estimular o processo de conscientização;</li> <li>- de nós depende a conscientização das ações da pessoa;</li> <li>- tenho que pensar o que fazer para envolvê-los, como despertar emoções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acho que, em contexto real, em espaços diferentes, a aprendizagem é melhor;</li> <li>- o trabalho tem como foco a interação, a participação de todos.</li> </ul>	E3

	<p>atividades para realizá-las; - os participantes tem que pensar e organizar propostas de ação.</p>	positivas.		
	<p>- lidamos com a morte e a dor, por isso fazemos um trabalho de escuta funcional; - refletimos juntos como lidar com a dor e o sofrimento para não ficarmos doentes ou estressados.</p>	<p>- elaboro com os gerentes estratégias que podem melhorar as relações no grupo de trabalho.</p>	<p>- avaliamos o que fazer para melhorar a unidade; - o curso busca fazer com que as pessoas utilizem meios e estratégias para minimizar a dor e o sofrimento existentes no local de trabalho.</p>	E4
	<p>- planejo a participação das escolas no projeto do legislativo; - estímulo a fazerem um planejamento e peço para fazerem a análise do que aconteceu; - desafio que construam propostas sobre sua realidade e que reiviniquem em plenária, defendendo a proposta.</p>	<p>- organizo a sessão plenária dos estudantes, solicitando a construção das propostas; - peço para ver a proposta de trabalho e as estratégias que serão desenvolvidas pelos participantes antes da sessão,</p>	<p>- organizo o espaço da plenária de forma que todos possam participar encaminhando suas propostas; - incentivo que pensem na realidade contextual para argumentar a defesa do projeto.</p>	E5
	<p>- acompanho as atividades desenvolvidas pelos estagiários, avaliando cada etapa; - organizo oficinas na busca de novos conhecimentos profissionais planejando os passos a seguir; - busco, com a equipe multidimensional, atingir os objetivos de formação e de qualificação; - faço os cronogramas contendo as aulas que serão dadas.</p>	<p>- planejo atividades que mobilizem a participação e envolvimento de todos.</p>	<p>- o curso é um espaço de socialização, aprendizagem e lazer; - mesmo lidando com a pobreza e a miséria, avaliamos o trabalho feito; - avaliamos se o curso foi um espaço de aprendizagem, socialização e lazer.</p>	E6

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faço planos estratégicos para realizar entrevistas e selecionar pessoas;</li> <li>- acredito no questionamento como estratégia para que se possa criar e multiplicar o conhecimento;</li> <li>- incluo a reflexão do autoconhecimento para buscar o aperfeiçoamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizo espaço de reflexão, como dinâmicas, para que os trabalhadores se envolvam e se apropriem dos conhecimentos, sabendo aplicá-los;</li> <li>- trabalho com projetos, que é uma idéia bastante nova na área e que motiva os trabalhadores e a administração empresarial;</li> <li>- as novas idéias vão surgindo até em função do treinamento que mostra uma visão lúdica e estratégica;</li> <li>- converso com os trabalhadores sobre os encontros;</li> <li>- converso com os trabalhadores sobre as dificuldades encontradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os projetos tem tido muito sucesso e significado em termos de integração, aprendizagem, aproveitamento do potencial humano e da multiplicação de talentos;</li> <li>- retomamos os trabalhos após os encontros de avaliação.</li> <li>- organizo projetos voltados para a aprendizagem de forma que iniciem com relatos pessoais.</li> </ul>	E7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacito para as atividades que vão exercer, trabalho liderança, técnicas de reuniões, objetivando o desenvolvimento de chefias.</li> <li>- levanto, junto aos empregados e suas chefias imediatas, as falhas no atendimento;</li> <li>- monto um programa de treinamento baseado nas indicações do nosso próprio público alvo;</li> <li>- tenho de ajudá-los a refletir sobre o trabalho, aprendendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o planejamento, a ação e a responsabilidade de um estão relacionadas à ação do outro;</li> <li>- estímulo as pessoas a se relacionarem, respeitando e aprendendo com os outros;</li> <li>- o trabalhador se sente seguro em conversar sobre suas dificuldades.</li> <li>- espero que o resultado da formação melhore o desempenho dos indicadores técnicos exigidos pelo setor elétrico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizo espaços para que os cursos e os problemas sejam vivenciados em tempo real.</li> </ul>	E8
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- observo se a didática, a técnica planejada correspondem ao</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo o desenvolvimento de capacidades e competências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avalio o profissional contratado;</li> <li>- trabalho conceitos que já trazem e</li> </ul>	E9

	<p>solicitado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- discuto como vai ser o trabalho;</li> <li>- reflito sobre o trabalho que se faz;</li> <li>- analiso se o planejamento é feito considerando as necessidades;</li> <li>- abro para a reflexão sobre necessidades e possibilidades;</li> <li>- preparo o funcionário para a ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- invisto na mudança, porque a maioria rejeita o novo, o desafiador;</li> <li>- estímulo a formação continuada em todos os sentidos;</li> <li>- estímulo que o líder ajude os outros.</li> </ul>	<p>não digo o quê e como devem fazer para avançar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação e capacitação acontecem no horário e local de trabalho.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorização profissional e na aprendizagem em serviço;</li> <li>- ênfase na formação de gestores e equipes de trabalho;</li> <li>- cuidado para não cair num trabalho tradicional paternalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo a investir na busca da qualidade do espaço em que atua;</li> <li>- o caráter deste trabalho é a formação, o acompanhamento dos processos que desencadeiam melhorias nas equipes de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pensamos nas dificuldades existentes no grupo e nas necessidades da empresa.</li> </ul>	E10
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faço planos, considerando os problemas existentes no grupo de trabalho;</li> <li>- elaboro materiais apropriados, como transparências, apostilas, para realizar vivências e dinâmicas vitalizadoras de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo a participação dos que precisam treinamento;</li> <li>- considero os conhecimentos que já possuem para estimular nova ação;</li> <li>- organizo alternativas que podem realizar para desenvolver capacidades e atuação.</li> </ul>		E11
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os trabalhadores trazem em sua bagagem conhecimentos e condições para mudar, mas precisam de reflexão, debate para que encaminhem propostas de mudanças;</li> <li>- organizo programas para que as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo o trabalhador a organizar seu plano de capacitação;</li> <li>- apoio e estímulo a formação, dando benefícios ao trabalhador;</li> <li>- ofereço cursos para que a aprendizagem seja saudável e positiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizamos programas para que os trabalhadores possam aprender no ambiente de trabalho.</li> </ul>	E12

	<p>peças possam aprender;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- encaminho um trabalho mais claro e objetivo;</li> <li>- invisto na universidade corporativa, que é educação dentro da própria empresa;</li> <li>- desenvolvo programas de treinamento com vários recursos;</li> <li>- acompanho o desenvolvimento de competências profissionais;</li> <li>- defino metas, objetivos, métodos e recursos a serem utilizados no curso.</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- crio novas estratégias que ajudam na aprendizagem;</li> <li>- trabalho com a universidade corporativa, voltada para o público que está na empresa;</li> <li>- faço questionamentos e planejamos, estabelecendo metas, objetivos, estratégias, atividades que queremos realizar;</li> <li>- busco novas idéias e aprendo com elas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo a implementação de ações de forma a construir estratégias de aprendizagem.</li> </ul>		E13
<p><b>Fase Realização</b> <b>(durante a ação)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faço a mediação com o trabalho a ser realizado;</li> <li>- tenho que pensar em diferentes estratégias para cada um dos cursos planejados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho com diferentes estratégias para que se sintam motivados;</li> <li>- estou sempre me atualizando, com base no perfil que a organização solicita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- busco recursos físicos (materiais) e também profissionais que me ajudem;</li> <li>- ao fazer os cursos de capacitação, a preocupação é o que cada trabalhador está aprendendo;</li> <li>- trabalho no sentido de integrar os</li> </ul>	E1



			trabalhadores.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- busco construir e desenvolver competências técnicas e profissionais no local de trabalho através da educação corporativa;</li> <li>- insiro, no planejamento, atividades que promovam o desenvolvimento do ser humano;</li> <li>- planejo a construção de competências profissionais;</li> <li>- planejo pensando na aprendizagem;</li> <li>- planejo com o trabalhador a seqüência das formações que preciso fazer;</li> <li>-faço acompanhamento, análise, observação, avaliação, <i>feedback</i>, a fim de que as pessoas usufruam de conquistas e oportunidades;</li> <li>- organizo um curso pensando na necessidade do grupo e proponho fazer de forma que o sujeito se envolva, planeje, (re)planeje;</li> <li>- controlo o aprendizado desenvolvido na educação corporativa e registro na folha do trabalhador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- incentivo a organização de um plano sobre as horas de formação desenvolvidas pelo trabalhador;</li> <li>- a formação estimula o interesse;</li> <li>- organização incentiva o trabalhador, constatando seus progressos;</li> <li>- estímulo que continue a estudar;</li> <li>- trabalho com gestão de competências, envolvendo os trabalhadores no desenvolvimento de suas capacidades;</li> <li>- proponho alternativas para que o trabalhador se envolva no trabalho a ser feito.</li> <li>- trabalhando a questão dos valores, promovendo a interação, estimulando o desenvolvimento e satisfação pessoal;</li> <li>- os cursos promovem as aprendizagens e após poderão fazer a prova que lhe permite trocar de setor ou serviço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o trabalhador é liberado para fazer formação, cada um tem horas de formação que devem ser cumpridas;</li> <li>- o centro de treinamento da organização trabalha voltado para o grupo de funcionários, a formação pode ser feita na empresa ou fora;</li> <li>- a formação pode ser até no domingo, num lugar diferente para permitir que todos a aproveitem;</li> <li>- a empresa registra a formação que o trabalhador faz, tem como meta atingir um determinado número de horas;</li> <li>- não coloco uma pessoa quatro horas fechada numa sala, pois assim ela não vai aproveitar nada.</li> </ul>	E2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faço a supervisão de cursos de condutores que precisam de formação específica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o trabalho precisa ser dinâmico, participar de palestras e debates;</li> <li>- trabalho na cultura da paz, dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhamos para que os direitos e deveres do cidadão sejam respeitados;</li> <li>- a pessoa tem que aprender a lidar</li> </ul>	E3

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizo estratégias para que as pessoas aprendam;</li> <li>- procuro que eles pensem sobre as questões de trabalho;</li> <li>- simulamos situações para refletir sobre o problema;</li> <li>- preciso fazer o trabalhador pensar, compreender, para construir estratégias; decorar não ajuda a avançar;</li> <li>- discuto e (re)avalio os objetivos estabelecidos.</li> <li>- não ensino nada a ninguém, mas se facilita o caminho da aprendizagem ...;</li> </ul>	<p>direitos humanos, da não-violência, buscando estratégias para que todos participem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sou solicitada a implementar novas técnicas de trabalho e/ou dinâmicas de grupo;</li> <li>- os grupos são estimulados a resolver problemas, nossa intenção é que eles possam interagir sem que recebam tudo pronto;</li> <li>- trabalho de uma forma humana, respeitando a todos;</li> <li>- organizo encontros para pensarmos estratégias de ação que estimulem a pensar;</li> <li>- estímulo que os trabalhadores realizem ginástica laboral, assim descontraem e trabalham melhor.</li> </ul>	<p>com o trânsito e a valorizar a vida;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a participação pode ser indireta (trabalhar sobre o que foi sugerido) ou direta (a pessoa interage, dizendo o que lhe parece ser melhor);</li> <li>- cuidado da organização da sala para que todos possam participar;</li> <li>- a atividade tem que ser em grupo para a aprendizagem ser mais eficiente.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planejamos o atendimento de intervenções junto aos funcionários;</li> <li>- é interessante desenvolver um trabalho que se preocupe com o sujeito aprendente;</li> <li>- o trabalho envolve treinamento, o que implica refletir e pensar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho com reuniões para atender a demanda sobre aprender a lidar com os problemas;</li> <li>- trabalho com técnicas, estratégias para refletir as dificuldades encontradas;</li> <li>- ouço os problemas, busco com funcionário propostas e alternativas que ajudem na solução do problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- investimos num trabalho de saúde ocupacional, evitando que o trabalhador adoença;</li> <li>- invisto em formação continuada, temos que estar em constante formação.</li> </ul>	E4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizamos diagnóstico da realidade, levantando as necessidades para implementar o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorizo os pré-requisitos que o sujeito traz;</li> <li>- organizo estratégias de trabalho para</li> </ul>		E5

	<p>planejamento...;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planejo o trabalho com a equipe, definindo estratégias de ação.</li> </ul>	<p>seu sucesso;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- forneço ao grupo materiais adequados sobre o assunto;</li> <li>- considero as necessidades do grupo na organização do trabalho para obter maior envolvimento.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- supervisiono e participo dos projetos desenvolvidos.</li> <li>- acredito no processo de avaliação, acho que a partir dele podemos estabelecer novas metas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizo, com os estagiários, os planos de ação a partir das necessidades;</li> <li>- percebo que o grupo começa a ter melhores resultados depois que participa com sugestões;</li> <li>- estímulo e acompanhamento a participação dos trabalhadores, despertando o interesse para que possam fazer um trabalho eficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na equipe, o trabalho é conjunto, há troca de experiências e informações;</li> <li>- socializamos vivências muito mais do que conteúdos e conhecimentos.</li> </ul>	E6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho em equipe (psicólogo, pedagogo e administrador);</li> <li>- o treinamento tem uma dimensão progressiva de reflexão, de autoconhecimento, de aperfeiçoamento....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo o desenvolvimento profissional do trabalhador;</li> <li>- as atividades lúdicas ajudam muito o envolvimento do trabalhador;</li> <li>- busco atender as necessidades percebidas pelo trabalhador;</li> <li>- trabalho valores humanos na organização, valorizo o capital humano e intelectual;</li> <li>- organizo estratégias variadas para que os trabalhadores tenham vontade de aprender e de permanecer no curso;</li> <li>- estímulo a sensibilidade, a intuição..., trabalhar juntos...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o clima organizacional, a confiança que se estabelece modifica a estrutura organizacional;</li> <li>-planejamos, atendendo as demandas, buscando novas estratégias.</li> </ul>	E7

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reflito, com o grupo, sobre a importância do trabalho em parceria;</li> <li>- na coordenação, reflito sobre as questões pedagógicas e relacionais que emergem do trabalho realizado;</li> <li>- monto um plano de trabalho para a formação que pode ser alterado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivamos, organizando planos de trabalho que correspondam à realidade;</li> <li>- estimulamos o trabalho em parceria através de dinâmicas;</li> <li>- utilizo recursos didáticos para explicar e esmiuçar os conteúdos, de modo que os técnicos entendam que a participação depende de como o conteúdo é trabalhado;</li> <li>- faço com que os instrutores percebam que ensinar um conteúdo técnico exige, além do conhecimento técnico, muita paciência e segurança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discuto a montagem do programa de um curso, prevendo os espaços necessários;</li> <li>- coordeno os cursos, com outros colegas que tem a mesma formação, pensando em propostas integradas;</li> <li>- trabalho a responsabilidade de cada um, buscando a ação integrada.</li> </ul>	E8
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o treinamento visa não só ao saber, mas também ao saber relacionar-se ;</li> <li>- minha função no treinamento está longe da concepção tradicional;</li> <li>- reflito como lidar com as pessoas, fazendo com que elas encontrem respostas para as dificuldades;</li> <li>- o autoconhecimento é trabalhado nas dinâmicas e técnicas de reuniões;</li> <li>- ao planejar, discuto e (re)avalio os objetivos estabelecidos;</li> <li>- o curso tem objetivos claros, o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a pessoa tem que aprender a raciocinar, a analisar, a desenvolver as competências necessárias;</li> <li>- o treinamento e a capacitação são feitos para que o trabalhador avance;</li> <li>- estimulo as pessoas, dizendo que se quiserem podem refazer o trabalho;</li> <li>- estimulo as pessoas a aprender sempre;</li> <li>- estimulo a terem uma visão aberta;</li> <li>- o grupo produz e dinamiza os trabalhos;</li> <li>- lidar com as dificuldades é um desafio planejado;</li> <li>- planejo, montando maquetes, traçando novas idéias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prevejo o que o grupo precisa para desenvolver seu trabalho;</li> <li>- faço o trabalho integrado com o grupo para que as pessoas se ajudem;</li> <li>- evito fazer cursos à noite, a aprendizagem fica prejudicada, há pouca concentração e tolerância;</li> <li>- observo como as pessoas reagem ao trabalharem os conflitos;</li> <li>- estimulo a reflexão;</li> <li>- observo quem é líder no trabalho;</li> <li>- discutimos assuntos diversos: saúde, prevenção, corpo, doenças, higiene.</li> </ul>	E9

	sujeito vai sendo acompanhado e avaliado por nós e por ele mesmo.	- estímulo e acompanhamento a participação nos encontros.		
	- planejamento considerando as necessidades do grupo; - a intervenção supõe a aprendizagem que envolve reflexão e atuação profissional.	- estímulo o grupo para o desenvolvimento de habilidades e de competências técnicas profissionais; - mobilizo os integrantes do grupo para o autoconhecimento; - utilizamos técnicas de grupo, relatos de experiências, debates e reflexões para motivar a ação do trabalhador.	- há necessidade de qualificar gestores de pessoas e gestores de equipe; - ofereço condições para a construção do planejamento estratégico; - os conhecimentos do grupo auxiliam a formação de equipes ou de gestores. - capacita-se os trabalhadores, se necessário for reorganiza-se os cursos a partir da avaliação; - começo a implementação do plano considerando a cultura, a filosofia da empresa.	E10
	- estabeleço prioridades, elaboro programas de treinamentos com instrutores internos; - a presença do pedagogo na organização objetiva o planejamento da aprendizagem.	- as atividades são dinâmicas, diversificadas para estimular a participação de todos; - estímulo o trabalhador para que avance no processo de aprendizagem; - estudar oportuniza avançar rumo aos cargos pretendidos.	- proponho atividades, utilizando diferentes espaços da organização.	E11
	- o planejamento estratégico organiza o curso; - trabalho os objetivos traçados de forma bastante didática e prática.	- a aprendizagem depende da proposta de trabalho, do envolvimento e desempenho da pessoa; - estímulo a aprendizagem e, ao mesmo tempo, estudo e aprendo; - explico que a organização quer vê-los avançar; - trabalho com o grupo para que todos	- o grupo, no final do trabalho, se transforma em uma equipe, investindo nas mudanças; - dinâmicas de grupo ajudam muito no trabalho, nelas as pessoas se revelam, percebem coisas que precisam (re)planejar para implementar em suas atividades;	E12

		possam se desenvolver.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interajo com as pessoas da organização para desenvolver o trabalho;</li> <li>- não trago modelos prontos, temos que construí-los no grupo, respeitando o contexto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prevejo planos a serem executados por todos os trabalhadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- simulamos vivências dos funcionários com os clientes;</li> <li>- o trabalho pedagógico não pode minimizar a capacidade do trabalhador, achando que ele não vai conseguir fazer;</li> <li>- a educação corporativa mexe com as emoções, com o comportamento e com a aprendizagem dos sujeitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planejo o trabalho, considerando a questão cultural dos participantes;</li> <li>- a dificuldade é fazer com que as pessoas possam contar umas com as outras;</li> <li>- planejamos que o trabalhador passe um tempo no local do trabalho para entender o que acontece (no açougue, na farmácia), aprendizagem real no local de trabalho;</li> <li>- temos que ir ao contexto em que o trabalhador está inserido e discutir com ele sobre o assunto, ele sabe mais do que nós aquilo que estamos propondo.</li> </ul>	E13
<b>Fase Auto-reflexão (depois da ação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analiso se a metodologia foi a mais adequada para aquele grupo;</li> <li>- faço questionamentos, que levem o sujeito a pensar e rever o que faz;</li> <li>- reflito se no plano há ações voltadas à interação;</li> <li>- (re)avalio o que foi desenvolvido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo o <i>feedback</i> de várias formas: escrita, falada, dramatizada;</li> <li>- estímulo o grupo a refletir se houve interação e participação de todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analisamos se o curso proporcionou o desenvolvimento e a satisfação do trabalhador e se impulsionou o comprometimento profissional;</li> <li>- avalio se houve enriquecimento do profissional e se o trabalhador demonstra utilizar os conhecimentos adquiridos na prática em seu trabalho.</li> </ul>	E1

	<p>e, com isso, reorganizo o planejamento.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- avalio todos os setores, para verificar se houve mudança, progresso nas aprendizagens, depois retomamos e redimensionamos as estratégias;</li> <li>- o importante é o processo de cada um e não os resultados;</li> <li>- analiso os resultados de cada encontro, verificando sua utilidade para o trabalho diário;</li> <li>- verifico se a capacitação está compatível com as ações cotidianas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cada treinamento planejado e concluído com sucesso é minha satisfação;</li> <li>- a avaliação pretende fazer com que a pessoa reflita sobre o que significou o curso para si e o que pretende buscar depois dele;</li> <li>- tenho a oportunidade de trabalhar e planejar com o lado pedagógico, ajudando na construção da carreira profissional;</li> <li>- trabalho com ênfase no desenvolvimento educativo do trabalhador, acompanho as mudanças e seu crescimento;</li> <li>- faço um trabalho com <i>feedback</i> para que o próprio trabalhador aprenda a fazer o seu;</li> <li>- estou constantemente me</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o importante é o envolvimento com os trabalhadores, a discussão, a troca;</li> <li>- vejo o trabalhador se desenvolver, o que representa o meu desenvolvimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no trabalho, se percebe a participação, o envolvimento, o empenho;</li> <li>- nas avaliações, os participantes expressam a relevância do trabalho;</li> <li>- verificamos os avanços e em que é preciso investir para conquistar o que é almejado;</li> <li>- é o momento da construção das aprendizagens, pois ele é um processo permanente de avaliação;</li> <li>- a avaliação é parte fundamental, nela o trabalhador destaca conquistas que obteve, enfocando as aprendizagens realizadas.</li> </ul>	E2

	<p>atualizando, não posso fazer o que não sei;</p> <p>- oriento na busca da qualificação profissional.</p>			
	<p>- tinha dificuldade no registro das avaliações, mas com o tempo a superei;</p> <p>- avaliar os encontros, as aulas práticas e teóricas era difícil, mas o próprio grupo foi avançando;</p> <p>- refletimos sobre nossa ação em equipe;</p> <p>- realizo seminários sobre a prática da direção veicular;</p> <p>- após a reflexão, encaminham-se as possibilidades de ação.</p>	<p>- utilizamos muito material impresso, o que ajuda a motivar;</p> <p>- estímulo a reflexão para que a aprendizagem se dê;</p> <p>- desafio a pensar sobre o que está sendo discutido.</p>	<p>- conseguimos ter um ambiente acolhedor, de confiança, o que ajuda a controlar o estresse e beneficia a aprendizagem;</p> <p>- organizo espaços de discussão.</p> <p>- proponho, nas avaliações dos cursos, que tracem novas estratégias de ação, sempre tendo um retorno sobre o trabalho realizado, isso permite avançar.</p>	E3
	<p>- a mudança se dá partir das reflexões dos planejamentos e novas estratégias de ação.</p>	<p>- estimulamos que os pacientes participem das atividades, elas ajudam a saúde física e mental.</p>	<p>- a reflexão permite que o grupo avance e organize a unidade de forma que todos possam trabalhar melhor.</p>	E4
	<p>- nossa principal preocupação é que as pessoas aprendam, o sucesso depende da educação;</p> <p>- fazemos a reflexão de como e por que encaminhar as reivindicações;</p> <p>- reflito sobre o processo realizado;</p> <p>- ao final de cada encontro, avaliamos o processo percorrido.</p>	<p>- quando um participante propõe alterações, refletimos sobre elas a fim de implementá-las.</p>	<p>- acompanhamos todo trabalho;</p> <p>- implementamos as sugestões que surgem;</p> <p>- pedimos aos grupos que deixem por escrito sua avaliação.</p>	E5
	<p>- avalio sobre a validade dos trabalhos desenvolvidos;</p>	<p>- organizo seminários de avaliação e troca de experiências sobre o trabalho</p>	<p>- para lidar com o ser humano é preciso ter afetividade e flexibilidade</p>	E6



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pensamos se houve participação;</li> <li>- a partir das avaliações, organizamos as ações do próximo trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>que desenvolvemos;</li> <li>- procuramos implementar outras atividades que possam envolver mais efetivamente o trabalhador;</li> <li>- procuramos motivá-los, seja com oficinas recreativas, pedagógicas, seja com técnicas, como informática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>para envolver a todos nas aprendizagens;</li> <li>- temos um seminário coletivo para avaliar as ações que foram realizadas;</li> <li>- temos reuniões semanais para avaliar o trabalho, nos orgulhamos das mudanças que as aprendizagens oportunizam.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- temos que estudar cada vez mais para que possamos proporcionar qualificação e melhor formação ao trabalhador;</li> <li>- trabalhamos para que os funcionários gostem daquilo que fazemos;</li> <li>- envolvo-me com o planejamento do curso, em alguns cursos trabalho aspectos comportamentais e o desenvolvimento de competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazemos grupo de estudo, no qual há aprendizagem e crescimento;</li> <li>- o grupo pode se desenvolver muito, basta estimular as pessoas a refletirem sobre as questões profissionais;</li> <li>- estímulo a reflexão sobre a formação do profissional, observando os resultados obtidos e considerando o processo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na empresa, há um processo constante de aprendizagem, se aprende com os colegas das mais diferentes áreas, se aprende com o trabalhador e ele aprende conosco;</li> <li>- estamos oportunizando o crescimento de cada trabalhador e, conseqüentemente, da empresa;</li> <li>- o mais gratificante é perceber a mudança cultural que está ocorrendo na empresa e na atuação dos trabalhadores.</li> </ul>	E7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhamos com a pessoa, o que ela pensa sobre seu trabalho e o que pode fazer para se sair melhor;</li> <li>- o trabalhador precisa entender o porquê fazer e como fazer a formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- percebo que o grupo pode se desenvolver muito, dependendo do trabalho e do sujeito;</li> <li>- estímulo a avaliação, pensando o que se pode melhorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não adianta fazer treinamento sem objetivo, nem a empresa nem o empregado ganham com isso.</li> </ul>	E8
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é preciso saber como as pessoas aprendem a trabalhar e trabalhar para tal;</li> <li>- o curso nem sempre funciona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- importa quanto tempo o trabalhador fica na empresa, acompanho e estímulo sua formação;</li> <li>- o sujeito é convidado a fazer o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no diálogo, o trabalhador percebe o que é preciso fazer, vai se avaliando e sendo avaliado;</li> <li>- os programas não são fechados, eles</li> </ul>	E9

	<p>como planejado, temos que (re)avaliar, (re)planejar antes de (re)implementá-lo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o treinamento tem começo, meio e fim;</li> <li>- estou atenta ao que aconteceu com os trabalhadores para propor ações de superação;</li> <li>- oriento mudanças, crio situações de troca no grupo.</li> </ul>	<p><i>feedback</i> do que está realizando e a sugerir mudanças;.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atuo, ajudando a pessoa a refletir sobre suas possibilidades;</li> <li>- faço planejamento de carreira para o trabalhador avançar;</li> <li>- o trabalhador pede reforço na área em que percebe ter dificuldades.</li> </ul>	<p>são modificados, dependendo das necessidades da pessoa ou do grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para ter êxito, preciso saber olhar, ouvir e intervir no momento adequado;</li> <li>- avaliamos tudo o que acontece no grupo de trabalho;</li> <li>- percebemos na avaliação que depois dos trabalhos em grupo a amizade e as competências profissionais emergem mais facilmente.</li> <li>- proponho a reflexão para que o grupo tenha oportunidade de apresentar o que planejou e construiu.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnostico a realidade dos grupos para fazer planos;</li> <li>- faço levantamento das necessidades, implemento o planejamento de ações estratégicas que possibilitem a capacitação de profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nos grupo de trabalho, os trabalhadores expressam suas formas de aprender e estimulamos diferentes ações;</li> <li>- a empresa valoriza a disciplina e a formação permanente de seus profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os projetos são sempre discutidos e analisados de forma a garantir melhores condições para seu efetivo sucesso e para sua aplicação;</li> <li>- através de entrevistas, os sujeitos refletem sobre o que precisam estudar.</li> </ul>	E10
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o pedagogo busca alternativas para oportunizar a aprendizagem;</li> <li>- acompanho o processo, avalio as necessidades do sujeito correlacionadas às necessidades da empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizamos propostas de qualificação, o sujeito vai se envolvendo de forma a se qualificar para a próxima etapa;</li> <li>- trabalho estimulando a aprendizagem;</li> <li>- trabalhamos de forma que o trabalhador possa ser promovido;</li> <li>- para mudar de cargo é preciso fazer a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acompanho o treinamento, verificando se está adequado para aquele grupo ou se precisa ser ajustado;</li> <li>- a reflexão do processo é feita durante o curso para verificar sua validade e se o sujeito está aprendendo.</li> </ul>	E11

		capacitação e passar na interna.		
	- faço avaliação, verificando se o curso agrega valor à atividade do trabalhador.	- há relatos da satisfação na participação dos trabalhos; - valorizo os profissionais que trabalham para que possam atingir os objetivos com eficiência.	- nos reunimos com o objetivo de avaliar se houve aprendizagem; - para oferecer curso ao trabalhador, depende do tipo de curso e do contexto; - o próprio grupo encaminha as avaliações; - a avaliação ajuda a verificar se houve aprendizagem do trabalhador.	E12
	- cada um cuida da sua parte, mas o planejamento é coletivo; - percebo agora o que devo mudar no dia-a-dia, esquecemos de fazer esta análise, estou refletindo agora.	- o desafio é implementar uma ação que estimule o ser humano a ocupar seu espaço real de trabalho; - através da avaliação a aprendizagem será bem mais satisfatória e o resultado mais eficiente; - pensar no que vai fazer e por quê vai fazer; - estímulo para que as pessoas reflitam sobre como agem; - estímulo que se perceba a mudança com o trabalho feito.	- para avaliar é preciso respeitar os pilares da educação do futuro – conviver, saber, fazer, para ser – o que muda e muito a ação do trabalhador e a relação da organização.	E13

### PRINCÍPIOS SUBJACENTES À AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM IMPLÍCITOS NA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

<p><b>Consciência</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho com a formação educativa do trabalhador, acompanho seu crescimento na empresa, oriento, questiono na busca de sua qualificação pessoal (E2);</li> <li>- a formação educativa do trabalhador é acompanhada e seu crescimento na empresa é orientado para a busca de sua qualificação pessoal (E2);</li> <li>- preciso ter disponibilidade, flexibilidade, criatividade para investir em propostas que estimulem o trabalhador a pensar e a tomar decisões, principalmente, num trabalho que exige conhecimento e que precisa ser participativo (E5);</li> <li>- cria um ciclo de confiança, responsabilidade e de satisfação em ambiente de trabalho (E7);</li> <li>- o trabalhador fica mais fortalecido e com mais espaço de atuação (E7);</li> <li>- preciso ter alto potencial de relacionamento e espírito de liderança para promover as relações interpessoais e estimular que os sujeitos se envolvam nos cursos de formação oferecidos pela empresa, para que aprendam e, com isso, agreguem valor, ajudando a refletir e encaminhar diferentes possibilidades (E7);</li> <li>- ter alto potencial de relacionamento e espírito de liderança, no sentido de promover as relações interpessoais na empresa (E7);</li> <li>- trabalhadores buscam, pela interação, crescimento pessoal, respeitando as emoções e sentimentos (E7);</li> <li>- trabalhamos a espiritualidade, pois se acredita nas possibilidades de cada ser humano [...], pelos valores que ele traz e que se somam ao grupo de trabalho (E7);</li> <li>- nosso diferencial é trabalhar com a sensibilidade, a intuição, a satisfação do colega, compartilhar ações, socializar e trabalhar juntos na conquista de um espaço melhor, buscando melhorar a empresa (E7);</li> <li>- trabalhamos com a pessoa, como ela pensa sobre seu trabalho e o que ela pode fazer para se sair melhor (E8);</li> <li>- através de entrevistas e atendimentos, os sujeitos refletem sobre o que fazem e o que precisam fazer, se propõem a melhorar as áreas que encontram dificuldade (E9);</li> <li>- a andragogia prevê que se trabalhem os conceitos já internalizados e não ficar dizendo para eles como devem fazer (E9);</li> <li>- uma dificuldade é aliar os objetivos pessoais com os da empresa (E9);</li> <li>- são trabalhados conceitos já internalizados, não ficamos dizendo para os trabalhadores como devem fazer ou o que eles devem fazer (E9);</li> <li>- os trabalhadores passam a estudar, buscando o objetivo de aprender para trabalhar melhor (E11)</li> <li>- a grande diferença que faz a presença do pedagogo na empresa é a questão do ciclo de aprendizagens que se desenvolve (E11);</li> <li>- passam a estudar, buscando o objetivo de aprender para trabalhar melhor (E11);</li> <li>- o trabalhador tem a oportunidade de refazer a atividade quando percebe que não atingiu o objetivo (E12).</li> </ul>
---------------------------	---

<b>Intencionalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- orientamos e capacitamos as pessoas para que elas possam ser reprodutores do que foi trabalhado em seu departamento (E1);</li> <li>- organizamos estratégias das mais variadas para que os trabalhadores tenham vontade de aprender e de permanecer (E1);</li> <li>- ajudo a organizar as estratégias que possam favorecer a formação em serviço (E2);</li> <li>- propondo que as pessoas organizem seu plano de carreira e o que pretendem atingir através dele (E2);</li> <li>- o clima organizacional, a leitura da subjetividade, a confiança que se estabelece, a própria ludicidade que existe nas atividades planejadas [...], estão modificando a estrutura da organização, estimulando o trabalhador a aprender (E7);</li> <li>- oportunizamos o crescimento de cada trabalhador e, conseqüentemente, a empresa ficará mais fortalecida (E7);</li> <li>- tenho que ter muita criatividade, ousadia, força de vontade e, principalmente, uma busca constante de estratégias de aprendizagem, onde se aprende com o colega, com o trabalhador (E7);</li> <li>- estimula o trabalhador dentro do seu potencial e isso é uma busca constante (E7),</li> <li>- a empresa é hoje um espaço de aprendizagem de crescimento pessoal e profissional (E7);</li> <li>- muitas vezes, é preciso começar e fazer tudo novamente para dar certo, sempre estimulando as pessoas a continuarem (E9);</li> <li>- o treinamento agora é feito com muita preocupação com as pessoas, pois se espera que elas avancem e atinjam patamares de melhor formação (E9);</li> <li>- não importa se ele fica um ano ou oito na empresa, nós acompanhamos sua formação dentro da empresa (E9);</li> <li>- depois de terem feito trabalhos de grupo, a amizade e a competência profissional surge mais facilmente (E9);</li> <li>- trabalhamos com a concepção de que se o funcionário entra na empresa ele ficará bastante tempo, por isso temos que prepará-lo (E9);</li> <li>- avancem e atinjam patamares de formação mais elevados, não importa se ele fica um ano ou oito anos na empresa, acompanhamos e estimulamos sua formação para que aprenda não só a filosofia e as metas do trabalho, mas também a se relacionar com os outros; as chefias também fazem treinamento para saber lidar e receber os trabalhadores que estão sendo contratados (E9);</li> <li>- acompanho a caminhada do funcionário dentro da empresa, vou vendo qual é a sua dificuldade, falo com ele, ele investe no que é preciso e vai se avaliando e sendo avaliado (E9);</li> <li>- a formação continuada aborda a subjetividade dos processos de grupo, a motivação dos funcionários, o desenvolvimento de habilidades e as competências (E10);</li> <li>- o caráter deste trabalho é a formação, o acompanhamento dos processos que desencadeiam melhorias nas equipes de trabalho (E10);</li> <li>- começa-se a implementação de novas aprendizagens, considerando a cultura, a filosofia, o espírito da empresa (E10);</li> <li>- trabalhar com necessidades de treinamento, elaborando programas de formação profissional e avaliando e validando os resultados (E11);</li> <li>- acompanhar os treinamentos organizados, com o cuidado de perceber se estão sendo adequados para aquele grupo ou se precisam ser ajustados e reorganizados (E11).</li> </ul>
-------------------------	---

<b>Sensibilidade ao Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estamos tentando montar uma matriz de capacitação, verificando as necessidades existentes no grupo (E1);</li> <li>- saber trabalhar em equipe, numa visão de participação e envolvimento, é o que todas as empresas precisam (E1);</li> <li>- as novas idéias que vão surgindo mostram uma visão bem mais lúdica e estratégica (E7);</li> <li>- busca na interação do aprendiz um crescimento pessoal, respeitando as emoções e sentimentos (E7);</li> <li>- queremos ouvir as dificuldades que trazem e saber das alternativas que sugerem (E1);</li> <li>- monto um curso, buscando atender o custo previsto e a demanda educativa solicitada (E2);</li> <li>- na organização dos cursos, não posso arriscar, fazendo qualquer coisa, pois nem o funcionário, nem o patrão ficarão satisfeitos (E2);</li> <li>- temos que ter competência técnica para saber lidar com o ser humano, ter afetividade e ser flexível para envolver a todos nas aprendizagens que precisam desenvolver (E5);</li> <li>- nosso primeiro passo é ouvir para depois propormos alternativas para iniciar o trabalho propriamente dito (E7);</li> <li>- para fazer os cursos, tenho disponível uma verba e, nesta margem, procuro encontrar alternativas que vão ao encontro das necessidades do grupo (E7);</li> <li>- trabalhamos a espiritualidade, pois a empresa acredita nas possibilidades de cada ser humano [...] pelos valores que ele traz e que se somam ao grupo de trabalho (E7);</li> <li>- se fala muito em gestão do conhecimento, organizações de aprendizagem, este questionamento encaminha para que se possa criar um espaço para multiplicar o conhecimento (E7);</li> <li>- aprendizagem e aproveitamento de potencial humano e de multiplicação de talentos (E7);</li> <li>- o pedagogo evidencia um desenvolvimento muito maior entre as relações humanas na organização (E7);</li> <li>- implementação de ações educativas num espaço onde o olhar técnico era o único olhar (E7);</li> <li>- a área técnica e a alta gerência têm uma visão bastante radical, o pedagogo trabalha aprendizagem e fortalece as relações de trabalho (E7);</li> <li>- antes a gente preparava o trabalhador para mão-de-obra, hoje a pessoa é vista de outra forma, pois ela tem coração, tem sentimentos (E9);</li> <li>- capacidade de analisar e criar uma linguagem para descrever e compreender o todo, as partes que integram a empresa e que influenciam no comportamento organizacional (E9);</li> <li>- treinar pessoas dentro da empresa e, com isso, precisava entender todo o processo dentro da empresa (E9);</li> <li>- trabalham integrados e não isolados, queremos que o grupo se ajude (E9);</li> <li>- a formação e capacitação que acontecem no horário de trabalho é a verdadeira formação em serviço (E10);</li> <li>- valorizamos as habilidades e as diferenças existentes no grupo (E10);</li> <li>- é necessário buscar cursos de aperfeiçoamento em gestão empresarial (E10);</li> </ul>
--------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a avaliação, a reflexão do processo é feita durante o curso para ver se o sujeito está aprendendo (E11);</li> <li>- nosso diferencial é trabalhar com a sensibilidade, a intuição, a satisfação do colega, o compartilhar ações, socializar e trabalhar juntos na conquista de um espaço melhor, buscando melhorar a empresa (E11).</li> <li>- identifico os principais problemas existentes no grupo de trabalho, distingo aqueles que são passíveis de aprendizagens e aqueles que são resultados de condicionamentos organizacionais e invisto para que eles se comprometam, buscando alternativas (E11).</li> </ul>
<b>Controle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se os sujeitos não participarem, sabemos que eles não aprendem (E1);</li> <li>- estamos tentando montar uma matriz de capacitação, verificando as necessidades existentes no grupo (E1);</li> <li>- buscamos montar um plano de capacitação para um período de 90 dias (E1);</li> <li>- cada trabalhador tem um plano de horas de treinamento para serem cumpridas e ele organiza este plano como achar melhor (E2);</li> <li>- monto um curso, buscando atender o custo previsto e a demanda educativa solicitada (E2);</li> <li>- procuro sempre discutir com os trabalhadores numa linguagem mais acessível; uma das minhas maiores preocupações é não entrar em termos muito técnicos ou muito específicos, procuro que eles pensem sobre as questões (E3);</li> <li>- é importante desenvolver um trabalho que se preocupe com o sujeito aprendente (E4);</li> <li>- procuramos implementar outras atividades que possam envolver mais efetivamente o trabalhador, procurando motivá-lo, quer seja com oficinas recreativas, pedagógicas ou técnicas, como informática (E6);</li> <li>- perfil de educador na condução das aprendizagens (E7);</li> <li>- para fazer os cursos, tenho disponível uma verba e, nesta margem, procuro encontrar alternativas que vão ao encontro das necessidades do grupo [...] se fala muito em gestão do conhecimento, organizações de aprendizagem, este questionamento encaminha para que se possa criar um espaço para ampliar este conhecimento (E7);</li> <li>- criar, adaptar, reavaliar, aperfeiçoar, organizar os cursos e o controle das atividades desenvolvidas pelo setor é o que faz o trabalhador avançar (E9);</li> <li>- não importa quanto tempo o trabalhador fica na empresa, acompanhamos e estimulamos sua formação (E9);</li> <li>- capacidade de analisar e criar uma linguagem para descrever e compreender o todo, as partes que integram a empresa e que influenciam no comportamento organizacional (E9);</li> <li>- discuto como o profissional contratado vai trabalhar o conteúdo, qual sua dinâmica, se reflete sobre o trabalho que faz, se o planejamento é feito dentro das necessidades que lhe foram solicitadas (E9);</li> <li>- a pessoa tem que aprender a raciocinar, analisar, a desenvolver competências necessárias para trabalhar na empresa (E9);</li> <li>- aprovados, os projetos são desenvolvidos na sua íntegra e rigorosamente avaliados no final (E10);</li> <li>- identificar os principais problemas existentes no grupo de trabalho, distinguir aqueles que são passíveis de treinamento e aqueles que</li> </ul>

	<p>são resultados de condicionamentos organizacionais (E11);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a avaliação, no decorrer do processo, ajuda a verificar se o sujeito está aprendendo (E11).</li> </ul>
<p><b>Regulação das atividades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizamos projetos que implementamos, a partir de alguns pontos destacados pelos técnicos como sendo essenciais (E1);</li> <li>- a pessoa tem o direito de fazer sua formação no horário de trabalho (E2);</li> <li>- temos que fazer um treinamento específico, uma formação com base no perfil que a gente esta buscando ou fazendo ou o que a empresa está solicitando (E2);</li> <li>- é a pessoa que aprende, pois não se consegue ensinar nada a ninguém, nem enfiar nada dentro de sua cabeça (E3);</li> <li>- não se pode pôr nada na cabeça da outra pessoa, precisa-se ajudar a pessoa a auto-regular a ação, a monitorar estratégias para que a aprendizagem aconteça (E4);</li> <li>- o que falta ao pedagogo é reconhecer-se um excelente profissional, autovalorizar-se mais, para que tenha maior reconhecimento de sua profissão (E7);</li> <li>- precisa se especializar cada vez mais na área de projetos, em recursos humanos, estabelecer relações, ler muito e estar atualizado sobre a demanda de mercado (E8);</li> <li>- não tenho receitas prontas, mas sei que o mais importante é saber lidar com as pessoas, fazer com que elas busquem e encontrem respostas para as dificuldades (E9)</li> <li>- visa à qualificação do indivíduo no trabalho, mas não só voltado para o trabalho (E9);</li> <li>- decorar não leva a nada, é preciso planejar e refletir (E9);</li> <li>- cabe a nós propor a reflexão, abrir espaços para que cada um tenha vez e oportunidade para apresentar o que planejou e construiu (E9);</li> <li>- o treinamento e os cursos de formação têm começo, meio e fim; têm objetivos claros, o sujeito vai sendo acompanhado e vai sendo avaliado por nós e por ele mesmo (E9);</li> <li>- temos o cuidado de não cair num trabalho paternalista e de dependência, mas de construir autonomia num trabalho com a assessoria pedagógica (E10);</li> <li>- na própria organização para mudar de cargo é preciso ter feito a capacitação e realizar uma prova (E11).</li> </ul>



**FASES E DIMENSÕES DA AUTO-REGULAÇÃO SUBJACENTES ÀS AÇÕES DOS LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO**  
**Indicadores das entrevistas feitas em Portugal**

Fases ↓ Dimensões	Cognitiva/ Metacognitiva →	Motivacional	Contextual	Entr evist as
<b>Fase Prévia</b>  <b>Planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planejo o curso a partir das necessidades dos trabalhadores;</li> <li>- cada curso é previsto e planejado para uma clientela específica;</li> <li>- o trabalhador pode prever o quê e como quer estudar, planeja sua formação e carreira profissional;</li> <li>- ao estudar, o trabalhador pode melhorar suas competências e progredir na profissão;</li> <li>- utilizo os instrumentos de análise pessoal e coletiva para criar o plano de formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o trabalhador identifica a área que encontra maiores dificuldades e escolhe a formação que quer participar;</li> <li>- o trabalhador escolhe como fazer o curso (presencial ou <i>on-line</i>), porque as atividades são feitas em casa ou no local de trabalho, no tempo em que dispuser para tal finalidade;</li> <li>- alguns trabalhadores se motivam mais do que outros para fazer a formação;</li> <li>- o pedagogo organiza a preparação dos cursos em parceria com os trabalhadores;</li> <li>- cada trabalhador tem que fazer 21 horas de formação;</li> <li>- no <i>e-learning</i> são realizados fórum, debates, hipertextos, tarefas, pesquisas, leituras para aprender e testar seus conhecimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- para realização do curso, se dispõe de materiais necessários;</li> <li>- os participantes escolhem os cursos pelo conteúdo a ser trabalhado;</li> <li>- os cursos (presenciais ou não) têm que ter preferencialmente algum relacionamento com a função da pessoa;</li> <li>- o curso <i>on-line</i> tem avaliação com prova final presencial;</li> <li>- a empresa abre espaços e condições para que os cursos se realizem.</li> </ul>	EP1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coordeno a área da formação técnica</li> <li>- a empresa entende que o vendedor precisa ser um assessor, um especialista naquilo que vende, estar se atualizando;</li> <li>- não sou formadora, estou sempre envolvida na organização dos cursos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não importa se o trabalhador vende informática, eletrodomésticos ou roupas, tem que estar atualizado e ser conselheiro, assessor do cliente;</li> <li>- a formação pode surgir em função de novos produtos, as chefias, os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a empresa aposta em formação e o departamento conta com três técnicos de diferentes áreas para realizar esta formação;</li> <li>- a empresa aposta na formação, voltada para o coletivo, para os chefes de vendas e</li> </ul>	EP2

	<p>formação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tenho que organizar, conceber, escutar e avaliar o trabalho a ser desenvolvido;</li> <li>- consulto as informações colhidas para verificar se é ou não útil fazer determinado curso;</li> <li>- planejo a formação ajustada ao coletivo, aos conhecimentos e às competências que os trabalhadores precisam ter e para que continuem aprendendo dentro da empresa.</li> </ul>	<p>trabalhadores, dão sugestões sobre o assunto ou ainda se fazem questionários, envolvendo todas as partes na tomada de decisão.</p>	<p>os vendedores.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- um dos pilares do meu trabalho é a interação e a participação do sujeito;</li> <li>- os participantes têm que organizar e pensar junto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo a participação, porque se os sujeitos não participarem não aprendem;</li> <li>- procuro motivá-los para a aprendizagem;</li> <li>- a maioria dos participantes são homens com características próprias, isso obriga a pensar em mobilizar diferentes alternativas de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participação na formação é um dos pontos avaliados;</li> <li>- a não participação torna a aula fraca e não resolve nada.</li> </ul>	EP3
<b>Fase Realização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faço muitas entrevistas, falo muito com as pessoas para definir que cursos fazer;</li> <li>- as pessoas refletem sobre que cursos querem ou precisam fazer;</li> <li>- a escolha pelo <i>e-learning</i> na empresa é muito comum, porque facilita a realização do curso;</li> <li>- o planejamento é da responsabilidade do trabalhador, ele é quem faz as escolhas e organiza os cursos que quer fazer;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o exame final em cada curso <i>on-line</i> é obrigatório para certificar que foi realmente o trabalhador quem participou;</li> <li>- estimulamos os trabalhadores a participarem dos cursos, escolhendo a modalidade presencial ou <i>on-line</i>;</li> <li>- temos formação interna e externa, isto é, na empresa e fora dela, conforme às necessidades encontradas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o trabalhador realiza as tarefas da formação no trabalho ou em casa;</li> <li>- é disponibilizada meia hora por dia para fazer o curso;</li> <li>- o trabalho começa e termina com o educador na empresa;</li> <li>- nos cursos presenciais ou <i>on-line</i>, as tarefas e atividades devem ser cumpridas em prazos pré-determinados;</li> <li>- tentamos criar sempre as melhores</li> </ul>	EP1

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contratamos pessoas para ministrar os cursos, cobro deles os objetivos que correspondem às necessidades;</li> <li>- sinto falta de um encontro que nomeio de curso <i>on-line</i> para que os trabalhadores tirem suas dúvidas;</li> <li>- escolhe a ferramenta que quer trabalhar, que tarefas quer realizar primeiro e como quer fazê-las.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhamos com textos, questionários, resumos, livros, atividades diversas, estimulando que cada um possa escolha a melhor estratégia para realizar sua formação;</li> <li>- a progressão educativa depende do trabalhador, pode sempre que quiser buscar orientações para avançar;</li> <li>- procuro melhorar a oferta dos cursos, as metodologias empregadas, envolvendo cada participante no trabalho a ser realizado.</li> </ul>	<p>condições para desenvolver os cursos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- preparamos salas e criamos espaços favoráveis à aprendizagem;</li> <li>- alguns aprendem estudando livremente, outros preferem ir à sala de estudo para fazer exercícios ou assistir às aulas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a formação tem que estar integrada aos processos de trabalho;</li> <li>- estive dois anos em processo de formação (<i>trainee</i>) em Madri para poder fazer formação agora;</li> <li>- realizo diagnóstico das necessidades de formação até chegar ao planejamento, a execução das ações de formação, a organização e a discussão das próprias ações (que equivale à avaliação no decorrer do curso);</li> <li>- definimos que a metodologia seja participativa e realizada em contexto de trabalho;</li> <li>- os trabalhadores podem solicitar ou sugerir ao departamento de formação que organize formação disso ou daquilo ou o próprio fornecedor pode oferecer formação sobre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a formação é responsabilidade dos chefes, vendedores, por isso, a responsabilidade de todos e de cada um;</li> <li>- fiz formação baseada essencialmente na oferta da empresa. Ela oferece os cursos e a pessoa escolhe o que quer ou precisa fazer;</li> <li>- tento fazer os cursos de formação organizando, coordenando, estimulando os trabalhadores;</li> <li>- estimulamos os funcionários a estudar, pois nos locais que têm uma grande rotação de trabalhadores, leva a crer que as empresas não têm excelentes profissionais, porque não investiram neles;</li> <li>- há todo um conjunto de meios, de metodologias, de métodos de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- investi na própria empresa a passagem da formação baseada na oferta dos cursos para a formação baseada no interesse das pessoas;</li> <li>- a formação obviamente pode ocorrer em vários contextos, toda a formação técnica e de produtos pode ocorrer em contextos diferentes;</li> <li>- a formação é feita em todos os contextos possíveis para que ela beneficie a aprendizagem;</li> <li>- temos sala de formação a distância, <i>e-learning</i>;</li> <li>- em Madri, são desenvolvidos cursos de formação em diversas áreas técnicas;</li> <li>- temos sala com dez postos com PC, com fones em que as pessoas têm acesso a um conjunto de cursos que podem fazer;</li> </ul>	EP2


	<p>um produto específico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na formação inicial visitamos toda a organização;</li> <li>- damos enormes dossiês e depois marcamos algumas sessões em sala para que eles tragam o que estão fazendo.</li> </ul>	<p>que promovem a auto-aprendizagem e o autodesenvolvimento, que é o que esperamos que aconteça;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a formação tem que estimular a iniciativa da construção de conhecimentos dos trabalhadores, a idéia é que façam sua própria formação;</li> <li>- estimulamos que as pessoas não fiquem à espera do departamento de formação, que busquem e tenham iniciativas;</li> <li>- temos que estar sempre estudando, em formação constante, pelo trabalho que temos que desenvolver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o funcionário dispõe da Internet para pesquisar sobre os produtos e para que possa atualizar-se;</li> <li>- as chefias compram revistas especializadas e colocam à disposição de todos, estimulando a aprendizagem;</li> <li>- selecionamos artigos comparativos de produtos existentes no mercado, tiramos cópias e entregamos a todos os trabalhadores, anexo a ele vai uma folha que pede para que eles escrevam como perceberam aquela informação;</li> <li>- trabalhamos com um sistema de tutorias em que um ajuda o outro;</li> <li>- dois anos levou o tempo de formação dos trabalhadores da loja que abriu agora;</li> <li>- criamos momentos em sala para que cada um deles desenvolva um trabalho e depois apresente o trabalho.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a pessoa precisa trabalhar conceitos por ela mesma, caso contrário não aprende;</li> <li>- a pessoa é que aprende se envolvendo na proposta;</li> <li>- não dou os conteúdos explicados, eles é que têm que chegar lá, discutir e construir aprendizagens;</li> <li>- procuro sempre discutir com eles numa linguagem mais acessível, uma das minhas maiores preocupações é não entrar em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- para eles aprenderem, utilizo uma série de recursos: <i>power point</i>, vídeos, gravuras, quanto mais diversificados os recursos melhor;</li> <li>- procuro estratégias motivacionais: filme publicitário, jogo, imagem, <i>cartoon</i>, desenho animado, texto, anedota, o que faz com que eles se envolvam e aprendam;</li> <li>- um filme desperta a atenção deles,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acho que, em contexto real, em espaços diferentes, a aprendizagem é melhor;</li> <li>- cuido da organização da sala (cadeira e mesas) para que todos possam olhar para os outros, em U, em grupos, para assim envolver a todos;</li> <li>- a atividade tem que ser em grupo porque a aprendizagem com os outros tem mais significado e compreensão;</li> <li>- uns ajudam os outros a resolverem</li> </ul>	EP3

	<p>termos muito técnicos ou muito específicos – é preciso que sintam que estão aprendendo por si;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quero pô-los a pensar e a refletirem criticamente;</li> <li>- procuro que eles pensem sobre as questões trabalhadas.</li> </ul>	<p>porque envolve os sentidos, quanto mais sentido a pessoa buscar mais se sente envolvida;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- busco motivá-los para que realizem as tarefas;</li> <li>- estímulo para que realizem e resolvam atividades simples e complexas;</li> <li>- os assuntos precisam estar conectados, o que estiver solto não desperta interesse, não motiva à aprendizagem;</li> <li>- não quero que dominem a teoria, mas que percebam o conceito, precisam saber explicá-los e aplicá-los;</li> <li>- o essencial é que as pessoas participem e façam sua reflexão crítica;</li> <li>- temos que envolver e convencer as pessoas que fazem as coisas mecânicas a mudar de forma, a pensar no que fazem.</li> </ul>	<p>problemas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o trabalho tem que se feito na hora e no local, mesmo que sejam só quinze minutos.</li> </ul>	
<b>Fase Auto-reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificamos avanços nos desempenhos feitos anualmente;</li> <li>- a avaliação é feita também em nível de sistema de computação e os resultados ficam analisados e nós sabemos quais são as áreas de formação que estão com mais lacunas;</li> <li>- queremos começar a fazer avaliações também dos conteúdos, fazemos uma avaliação muito informal;</li> <li>- queremos fazer com que as pessoas, ao irem para a formação, tenham o objetivo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pretendemos que os trabalhadores com as formações possam avançar nos cargos da empresa;</li> <li>- com avaliação, as pessoas se sentem mais responsáveis, percebem que estão aí para aprender e nelas mostram um pouco do que aprenderam;</li> <li>- estimulamos a participação, mas a pessoa é que faz a formação, não podemos fazer por ela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fizemos e propusemos um curso em nível de negociação, tudo depende do ambiente da própria empresa, das estratégias do que se pretende este ano;</li> <li>- no <i>e-learning</i>, há ‘cobrança’ do aproveitamento, nesta modalidade de aprendizagem, há sempre provas presenciais;</li> <li>- à medida que vão aparecendo determinadas situações emergenciais, vamos criando as condições de novos cursos, assim organizamos novos espaços</li> </ul>	EP1

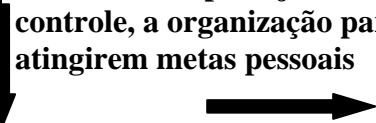
	<p>aprender muitas coisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no planejamento, ouvimos os trabalhadores através de entrevistas ou questionários, falamos com os diretores e perguntamos o que eles acham que podemos propor.</li> </ul>		<p>na empresa.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os trabalhadores, muitas vezes, não têm consciência daquilo que eles não sabem, é preciso muita atenção e reflexão para se dar conta do que aprenderam;</li> <li>- implementamos um sistema de avaliação com fichas, em que está previsto que, no final do primeiro e do segundo mês, a pessoa se auto-avalia e o tutor também avalia.</li> <li>- acompanhamento do processo de auto-avaliação;</li> <li>- o relato das atividades realizadas deve ser escrito, estabelecendo relações entre as aprendizagens feitas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo que percebam o que eles não sabem e as lacunas que apresentam para entender que a formação é necessária;</li> <li>- após chegarmos à concordância de todos de que a formação deve ser feita, envio aos chefes, que entrega aos trabalhadores que vão fazer o curso, uma proposta com os conteúdos, com carga horária;</li> <li>- os trabalhadores refletem sobre as experiências e as aprendizagens feitas sobre um produto e socializam com os colegas por escrito;</li> <li>- organizamos a formação no próprio espaço de trabalho, depois em sala de aula, eles consolidam a aprendizagem, refletindo, comparando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o chefe indica e convida os trabalhadores para fazer a formação;</li> <li>- a formação ocorre em horário de trabalho, mesmo assim, as pessoas que estão em dia livre querem ir à formação;</li> <li>- existe uma legislação própria para o número mínimo de formação (atualmente, 22h e para 2006, 35h) que devem ser feitas no local de trabalho;</li> <li>- existem áreas que o trabalhador faz 90 ou 100h de formação técnica (no local de trabalho ou fora dele) atrelada à aprendizagem e não à promoção.</li> </ul>	EP2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é claro que as pessoas aprendem naturalmente, mas a aprendizagem profunda vai muito além disso, é preciso investir nela;</li> <li>- os trabalhadores precisam discutir e conversar para melhorar o nível de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fator motivacional é dar o trabalho em contexto real;</li> <li>- a aprendizagem faz com que o indivíduo mude seu comportamento, espero conseguir convertê-los para uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tenho que ter coisas definidas, concretas, palpáveis para avaliar, relacionando-as sobre o que foi feito;</li> <li>- tento avaliar a prática a partir do que os trabalhadores realizaram no contexto real;</li> </ul>	EP3

	<p>aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- não posso simplesmente avaliar como a pessoa aprendeu, mas posso fazer com que ela reflita sobre o assunto;</li> <li>- tenho dificuldades em definir o quê e como vou avaliar;</li> <li>- a avaliação se dá a partir do que os trabalhadores conseguem transferir dos conhecimentos para realizarem a prática;</li> <li>- não avalio só o produto, mas o processo;</li> <li>- ficam curiosos com as coisas novas, desafio a pensar sobre as coisas que estão na ribalta.</li> <li>- busco perceber como eles avaliam as práticas realizadas.</li> </ul>	<p>ação diferente que os envolva;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eles trabalham com formação, precisam entender coisas novas, discuto com eles o que aprendo para que também aprendam;</li> <li>- vou fazendo questões, questões, até eles chegarem onde eles podem chegar e até onde eu consigo provocá-los.</li> <li>- produzem um relatório, destacando o antes, o durante e o depois da ação realizada, explicando as dificuldades que foram sentidas;</li> <li>- queremos que as pessoas reflitam a cerca do seu trabalho, para isso, elas têm que elaborar relatórios, têm que fazer trabalhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- procuro ver além das suas próprias reflexões, aquilo que refletiram e aquilo que transferiram na simulação e na prática.</li> </ul>	
--	---	--	--	--


## CRACTERÍSTICAS SUBJACENTES NO CONSTRUTO DA AUTO-REGULAÇÃO SUBJACENTES NA ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS


<b>Característica apontada pelos autores</b> Corno (2001); Weinstein, Husman e Dierking (2000); Zimmerman (1998, 2000)	<b>Características encontradas nos pedagogos entrevistados</b>
<p>1- <b>Estimula os trabalhadores a escolherem estratégias cognitivas para a solução das tarefas</b></p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Conhece, sabe aplicar propostas de trabalho que estimulem os trabalhadores a desenvolver <b>estratégias cognitivas</b> (repetição, elaboração, organização, sistematização, compreensão) para que possam ajudar a transformar, organizar, elaborar e recuperar a aprendizagem no ambiente de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizo técnicas com os valores da empresa para que possam ser questionadas (E1);</li> <li>- ajudo e vejo o trabalhador se desenvolver e isso representa também o meu desenvolvimento (E2);</li> <li>- faço o levantamento das necessidades de treinamento e após implemento o curso (E2);</li> <li>- começo o trabalho, desafio a participarem, depois todos se envolvem (E2);</li> <li>- proponho, nas avaliações dos cursos, que tracem novas estratégias de ação, sempre tem um retorno sobre o trabalho realizado, isso permite avançar (E2);</li> <li>- tem que saber organizar e planejar, saber o que vai ser feito, dominar o assunto e estimular o envolvimento (E2);</li> <li>- a pessoa organiza estratégias de ação e interação e com elas aprende muito mais do que apenas embalar, cortar carne, aprende a se relacionar (E3);</li> <li>- é preciso fazer o trabalhador pensar para compreender, para construir novas estratégias de trabalho, decorar não leva à nada, não faz ninguém avançar (E3);</li> <li>- planejo e avalio na equipe o trabalho, o que foi realizado, estímulo que façam o mesmo (E3);</li> <li>- simulamos uma prática, vivenciamos o que fazer e o que você não fazer frente ao problema apresentado (3);</li> <li>- quando o funcionário ingressa na função temos um curso de capacitação (treinamento) para que ele aprenda o quê e quando fazer (E4);</li> <li>- inicio as formações discutindo alguma coisa interessante que estimule avançar para uma reflexão (E6);</li> <li>- organizo espaços para que o trabalhador possa expressar sua subjetividade e construir conhecimentos (E7);</li> <li>- os trabalhadores são desafiados a buscar novos referenciais, novas literaturas para dar conta das incertezas que surgem (E7);</li> <li>- faço treinamento de pessoas quando são contratadas, implemento capacitação e qualificação para atualização do indivíduo no trabalho, nas duas modalidades eles são chamados a participar (E9);</li> <li>- acompanho a caminhada do funcionário dentro da empresa, vou vendo qual é a sua dificuldade, falo com ele, ele investe no que é preciso e vai se avaliando e sendo avaliado (E9);</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é importante saber lidar com as pessoas, fazer com que elas busquem e encontrem respostas para as dificuldades (E9);</li> <li>- criar, adaptar, reavaliar e aperfeiçoar, organizar os cursos e o controlar as atividades de desenvolvimento do setor (E9);</li> <li>- o caráter deste trabalho é formação, a construção de novas estratégias para não cair em um trabalho paternalista e de dependência (E10);</li> <li>- o diagnóstico possibilita a organização e a implementação do planejamento de ações estratégicas para a capacitação de profissionais (E10);</li> <li>- os projetos são desenvolvidos na sua íntegra e rigorosamente avaliados durante e no final (E10);</li> <li>- nos cursos, são utilizadas técnicas de dinâmicas de grupo, relatos de experiências, debates e reflexões a cerca dos papéis e funções de cada um no seu grupo e o significado dos mesmos para a empresa (E10);</li> <li>- estabelecer prioridades e elaborar programas de treinamentos com instrutores internos (E11);</li> <li>- o avanço tem sido investir na universidade corporativa, que é educação dentro da própria empresa (E12);</li> <li>- a pessoa está em processo, por isso, temos que investir no treinamento, que é o desenvolvimento do capital humano (E12);</li> <li>- fazer treinamentos, montar planos de aula, definir metas, objetivos, métodos e recursos que serão utilizados e avaliar com o próprio grupo (E12);</li> <li>- temos que fazer planejamentos traçar metas, objetivos, estratégias, atividades para concretizar (E13);</li> </ul>
<p><b>2- Estimula o planejamento, o controle, a organização para atingirem metas pessoais</b></p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Sabe ‘planificar’ e estimular os trabalhadores a organizarem planos de trabalho para que possam controlar e dirigir seus próprios processos cognitivos na busca de atingir metas pessoais e profissionais (<b>metacognição</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizo recursos que nos auxiliam a estimular a pessoa a se qualificar para o perfil do cargo (E1);</li> <li>- organizamos projetos que implementamos a partir das necessidades trazidas pelos técnicos e, muitas vezes, pelo trabalhador (E1);</li> <li>- faço o acompanhamento e estímulo o <i>feedback</i>, visando sempre o crescimento profissional e pessoal do trabalhador (E2);</li> <li>- inicio o trabalho e ajudo a pessoa a encontrar caminhos, não podemos fazer por ela (E2);</li> <li>- a avaliação pretende fazer com que a pessoa reflita sobre o que significou o curso para ela e o que pretende buscar (E2);</li> <li>- tenho que ter os níveis de aprendizagem (propostos pela empresa) muito claros, para que não coloque uma pessoa em alguma coisa que já fez ou que não entende do que está sendo feito, não se pode colocar em treinamento se a pessoa já está no nível de capacitação (E2);</li> <li>- qualificação do indivíduo no trabalho voltado para aprender a se relacionar com pessoas (E3);</li> <li>- temos que ajudar que cada um construa, desenvolva sua capacidade de aprender e estar apta para o cargo (E1);</li> <li>- fazemos a pessoa pensar sobre o problema para depois tomar suas decisões (E3);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- implica em fazer o trabalhador refletir e pensar como vai atuar naquela unidade (E4);</li> <li>- tem pessoas que querem só ‘passar’ conteúdos, não pode ser assim, é preciso organizar metas para atingir objetivos pessoais (E5);</li> <li>- oriento os projetos, organizo planos, explicando as necessidades, supervisiono o desenvolvimento dos projetos e avaliamos a validade dos trabalhos desenvolvidos (E6)</li> <li>- construção de projetos voltados para o aproveitamento de potencial humano, de multiplicação de talentos (E7);</li> <li>- há um processo constante de aprendizagem, se aprende com o trabalhador e ele aprende conosco (E7);</li> <li>- estimulamos a superar as limitações, organizando propostas de ação (E7);</li> <li>- é preciso entender o porquê fazer e como fazer tal serviço (E8);</li> <li>- a pessoa tem que aprender a raciocinar, analisar, decorar não leva a nada (E9);</li> <li>- os funcionários têm formação continuada em serviço para que possam se atualizar (E9);</li> <li>- estímulo o trabalhador a refletir sobre suas possibilidades, fazer seu planejamento de carreira para poder avançar mais (E9);</li> <li>- o sujeito é convidado a fazer o <i>feedback</i> do que estamos realizando e sugerir mudanças a partir do que é planejado (E9);</li> <li>- os projetos são sempre discutidos e analisados de forma a garantir as melhores condições para o efetivo sucesso na sua aplicação (10);</li> <li>- identificar os principais problemas existentes no grupo de trabalho, distinguir aqueles que são passíveis de treinamento (E11);</li> <li>- é feita avaliação, uma reflexão durante o curso para ver se o sujeito está aprendendo, na própria empresa para mudar de cargo é preciso prestar uma prova (E11);</li> <li>- temos que tentar interagir o tempo todo com as pessoas da empresa, construí-los, respeitando o contexto em que trabalhamos (E12);</li> <li>- os cursos que realizamos surgem de um planejamento e fazemos a avaliação para ver se aquele curso agrega valor à empresa e ao trabalhador (E12);</li> <li>- organizo com o trabalhador o plano de estudo que ele vai fazer (E12);</li> <li>- conhecer a realidade da organização para juntos atingirem os objetivos com eficiência (E12);</li> <li>- é preciso fazer na organização, é realizar o planejamento, não se pode sair improvisando (E13);</li> </ul>
<b>3- Motiva na busca da auto-eficácia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estímulo o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes definidas pelo programa da empresa (E1);</li> <li>- explico que o conhecimento acontece de forma diferente para cada pessoa (E1);</li> </ul>

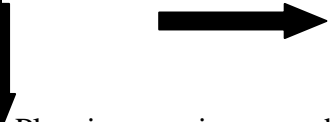
 <p>Consegue <b>motivar</b> os trabalhadores, estimulando-os para um alto sentido de <b>auto-eficácia</b> profissional, desenvolvendo metas que despertem o seu <b>interesse para a realização das tarefas, a capacidade de controle</b>, modificando as tarefas, ajustando-as à situação concreta de aprendizagem profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acompanho seu crescimento na empresa e oriento na busca de sua qualificação pessoal (E2);</li> <li>- preciso dominar o que vou apresentar ao funcionário para ele desenvolver suas horas de capacitação (E2);</li> <li>- organizo a capacitação de grupos, prevendo propostas para o trabalhador se envolver e avançar (E2);</li> <li>- a empresa incentiva o trabalhador a continuar, dá retorno sobre seu trabalho (E2);</li> <li>- o trabalho é feito numa vertente conceitual, atitudinal e estimula a convivência, a emoção, a intuição (E2);</li> <li>- penso no que o trabalhador precisa para desenvolver seu trabalho, falo com ele, reflito com ele sobre suas dificuldades para que possa dar conta do que precisa aprender (E3);</li> <li>- converso sobre o significado do trabalho na vida das pessoas, trago elementos básicos da legislação e da segurança do trabalho (E3);</li> <li>- estimulo a conscientização das ações do trânsito (E3);</li> <li>- nos encontros, as pessoas que participam planejam algumas atividades (E3);</li> <li>- uns planejam e outros executam, depois avaliamos (E3);</li> <li>- atividades para as pessoas descontraírem e trabalharem melhor (E3);</li> <li>- estruturamos um trabalho que dá conta de quem é que cuida dos cuidadores (E4);</li> <li>- ouvimos os problemas e buscamos com o próprio funcionário alternativas de solução (E4);</li> <li>- temos reuniões para atender uma demanda de aprendizagem de como lidar com problemas (E4);</li> <li>- procuramos motivá-los para o trabalho através de oficinas (E6);</li> <li>- o treinamento acontece numa visão bem mais lúdica e estratégica, se socializa muito mais os conhecimentos e se consegue uma ligação maior em termos de responsabilidade (E7);</li> <li>- promover relações humanas e a organização das idéias de aprendizagem (E7);</li> <li>- o trabalho em equipe busca motivar (E7);</li> <li>- estimulamos o trabalhador a gostar daquilo que faz (E8);</li> <li>- trabalhamos de forma que o sujeito possa perceber a necessidade de trabalhar integrado, ajudamos a refletir sobre a importância do trabalho em parceria (E8);</li> <li>- capacitamos para as atividades que vão exercer, trabalhamos liderança, técnicas de reuniões, de desenvolvimento de chefias (E8);</li> <li>- o treinamento é feito com muita preocupação, espera-se que elas avancem e atinjam patamares de melhor formação (E9);</li> <li>- tem acompanhamento para se desenvolver capacidades e competências (E9);</li> <li>- nem sempre o trabalhador corresponde àquilo que tínhamos pensado, por isso, é estimulado a mudar (E9);</li> </ul>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- centra na valorização profissional e na aprendizagem em serviço com ênfase na formação (E10);</li> <li>- a formação continuada aborda os processos de grupo, a motivação dos funcionários, o desenvolvimento de habilidades, as competências, a subjetividade (E10);</li> <li>- para atuar na empresa, é necessário buscar cursos de aperfeiçoamento em gestão empresarial, aplicando os conhecimentos pedagógicos na empresa (E10);</li> <li>- acompanhar os treinamentos organizados, com o cuidado de perceber se estão sendo adequados para aquele grupo ou se precisam ser ajustados e reorganizados, isto está implícito no processo de avaliação e de validação dos cursos e treinamentos (E11);</li> <li>- diagnosticar o que o trabalhador já sabe, depois organizar com ele as alternativas que pode realizar pra desenvolver capacidades (E11);</li> <li>- trabalhamos de forma que eles possam ir sendo promovidos no próprio emprego, e, para tal, são organizadas propostas de qualificação que o sujeito vai realizando em etapas (E11);</li> <li>- o pedagogo está atento a estimular os trabalhadores a avançarem no processo de aprendizagem para conseguir melhores cargos na empresa (E11);</li> <li>- as reuniões de grupo são o verdadeiro lugar para uma boa reflexão e esta dinamiza a organização de um novo planejamento de ação (E12);</li> <li>- o acompanhamento organiza com o trabalhador programas específicos para que possa fazer (E12);</li> <li>- estimulamos com benefícios, maior remuneração, subir de cargo, sempre com o objetivo de atrair talentos (E12);</li> <li>- planejar aquilo que a empresa está precisando, na qual os trabalhadores se preparam para realizar as tarefas propostas (E12);</li> <li>- o trabalhador se prepara para realizar as tarefas planejadas para suprir suas carências e da empresa (E13);</li> </ul>
<p><b>4 – Organiza ambientes favoráveis à aprendizagem</b></p>  <p>Estimula e ajuda os trabalhadores a se organizarem, a fazerem planos e a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- monto um plano de capacitação para um período de 90 dias (E1);</li> <li>- conseguimos fazer 22 horas de treinamento por funcionário (E1);</li> <li>- a preocupação não é um alto número de horas, mas realizar treinamentos de qualidade (E1);</li> <li>- o sujeito precisa ser questionado para pensar e para rever o que já fez (E1);</li> <li>- programas de educação continuada, auxiliando no diagnóstico das necessidades de treinamento (E1);</li> <li>- a formação é feita dentro ou fora da empresa, depende do trabalho, já aconteceu de ter no domingo, num lugar diferente, para que todos participem (E2);</li> <li>- propondo que os trabalhadores organizem seu plano de carreira e o que pretendem através dele (E2);</li> <li>- os trabalhadores, na gestão de competências, são desafiados a desenvolver suas capacidades e a fortalecer habilidades</li> </ul>

<p><b>controlarem o tempo e o esforço</b> que vão utilizar nas tarefas. <b>Organiza e estrutura ambientes favoráveis à aprendizagem, tais como prever lugares adequados, espaço e tempo para que possa discutir, conversar, estudar.</b> Oportuniza a possibilidade de buscar ajuda com profissionais para solucionar as dificuldades encontradas.</p>	<p>de trabalho (E2);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analisamos com o trabalhador como aproveitar suas horas destinadas ao estudo (E2);</li> <li>- tenho que conhecer o grupo, o trabalhador, para poder indicar as estratégias adequadas (E2);</li> <li>- fizemos treinamento em sábado, domingo, feriado, Natal, Ano Novo, veio gente de todo país, intercalado de passeios, jantares, diálogo (E2);</li> <li>- que possam interagir, sem que tudo seja dado pronto (E3);</li> <li>- discutimos saúde, prevenção, corporeidade, doenças, higiene (E3);</li> <li>- o trabalhador marca hora para conversar com a pedagoga, que faz intervenções de ajuda (E4);</li> <li>- trabalhar em equipe, numa visão de participação e envolvimento, é o foco do trabalho (E5);</li> <li>- faço cronogramas, contendo as planilhas das aulas que serão dadas (E6);</li> <li>- buscamos, através da interdisciplinaridade, atingir os objetivos de formação e de qualificação do aluno (E6);</li> <li>- percebemos que os grupos começam a ter melhores resultados depois que se discute com eles e quando eles fazem alguma proposta (7);</li> <li>- estamos resgatando os valores humanos dentro da organização, onde se estimula o trabalhador dentro do seu potencial (E7);</li> <li>- estimulando a participação do trabalhador e valorizando seu espaço de atuação, abrindo o caminho das relações humanas (E7);</li> <li>- temos que refletir com o trabalhador para ele se dar conta do que ele precisa aprender mais (E9);</li> <li>- é preciso captar as relações que se passam nos grupos, suas formas de aprender e a lógica que os constituem (E10);</li> <li>- localização de suas dificuldades e capacidades para construir objetivos comuns na busca da qualidade do espaço em que atuam (E10);</li> <li>- a organização precisa dar ao indivíduo espaço para o desenvolvimento de idéias, assumindo riscos com as pessoas e procurando idéias novas (E10);</li> <li>- a empresa quer mediar os avanços com os trabalhadores e estimulá-los a avançar (E12);</li> <li>- só adianta buscar e oferecer curso para os trabalhadores se tu interagir, se tu entender, entender o contexto, as pessoas que trabalham (E12);</li> </ul>
<p><b>5 – Promove condições para executarem atividades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verifico o que o trabalhador sabe sobre as competências que são necessárias para o cargo que vai ocupar, monta-se um plano de qualificação (E1);</li> <li>- forneço os meios para que eles possam desenvolver suas habilidades e competências (E1);</li> </ul>

Promove condições para que os trabalhadores possam **executar ações, na medida em que o contexto** lhe permite e solicite que avance, relacionando às atividades exigidas para o trabalho e para a estrutura da organização.

- trabalho voltada para a aprendizagem do trabalhador, o que diferencia é que a prática deve acompanhar a teoria (E1);
- os cursos são realizados a partir da necessidade do trabalhador, que pode ser individual ou em grupo (E2);
- fazer cursos em que o trabalhador permaneça quatro horas num curso não adianta, tenho que propor alternativas para que ele mesmo se envolva no trabalho a ser feito (E2);
- o trabalhador é liberado para fazer a formação, ele tem horas destinadas para isso (E2);
- supervisiono as propostas pedagógicas nos cursos de condutores para que trabalhem a aprendizagem (E3);
- são simuladas situações para refletir sobre o problema (E3);
- organizamos um trabalho de escuta funcional (E4);
- elaboramos estratégias que podem melhorar as relações no grupo de trabalho (E4);
- o trabalho acontece do meio dia até a uma hora, na troca de plantão (E4);
- o trabalho é feito nas unidades para não retirar as pessoas de seus locais de trabalho (E4);
- a reflexão permite ao grupo avançar e organizar a unidade de forma que todos possam trabalhar melhor (E4);
- primeiro lugar, ter a noção dos pré-requisitos, depois organizamos com eles algumas estratégias de trabalho (E5);
- o clima organizacional, a confiança, a ludicidade está ajudando a trazer maior humanização na empresa (E7);
- existe um ciclo de confiança, responsabilidade e satisfação no ambiente de trabalho (E7);
- se trabalha também a espiritualidade, acreditares nas possibilidades do ser humano, pelos valores que ele traz e soma no grupo de trabalho (E7);
- em alguns cursos, se trabalha a parte mais comportamental e o desenvolvimento de competências (E8);
- trabalhamos com a vida da pessoa, com o que o sujeito pensa sobre seu trabalho e o que ele pode fazer para se sair melhor (E8);
- trabalhava apenas preparando mão-de-obra, agora a pessoa é vista por completo, trabalhamos a emoção, o coração, a espiritualidade (E9);
- observo quem é líder no seu trabalho, vejo como ele se organiza, como planeja e comunica, passo a estimular que assuma como instrutor (E9);
- os programas não são fechados, são modificados, dependendo da necessidade da pessoa ou do grupo (E9);
- a formação e a capacitação acontecem no horário de trabalho, é a verdadeira formação em serviço (E9);
- é o grupo que produz, é o grupo que dinamiza os trabalhos, a nós cabe propor a reflexão, abrir espaços para que cada um tenha sua vez de falar e de apresentar o que planejou e construiu (E9);
- o curso tem começo, meio e fim, tem objetivos claros, o sujeito vai ser acompanhado e vai ser avaliado por nós e por ele mesmo (E9);

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a empresa funciona em equipes de trabalho, por isso, é cada vez maior a necessidade de qualificar gestores (E10);</li> <li>- apresentam suas necessidades e passam a estudar, buscando atingir o objetivo (E11);</li> <li>- reunimos a equipe com o objetivo de maior aprendizagem, desenvolvimento de equipe (E12);</li> <li>- um dificuldades de implementar a educação sistematizada na organização é a visão muito comoditizada das pessoas (E12);</li> <li>- a dificuldade é fazer com que as pessoas possam contar uma com as outras, dividindo conhecimento como em uma rede colaborativa (E13);</li> <li>- o maior desafio é saber implementar uma ação voltada para o trabalho que estimule o ser humano a ocupar seu espaço real de trabalho (E13);.</li> </ul>
<p><b>6 – Planeja estratégias que estimulem o desenvolvimento profissional</b></p>  <p>Planeja, organiza ou mobiliza uma <b>série de estratégias</b> orientadas para promover a concentração, investir esforços que estimulem os trabalhadores a construir ações que os motivem no percurso da realização das propostas exigidas pela profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não damos respostas prontas, queremos ouvir as dificuldades que trazem e estimular a busca de soluções (E1);</li> <li>- preparo os cursos, mostro ao trabalhador as alternativas para que eles possam se envolver e optar (E2);</li> <li>- o mais importante é o envolvimento do trabalhador, se ele se empenha, discute, é o momento das aprendizagens (E2);</li> <li>- o pedagogo ajuda a organizar as estratégias que podem favorecer a formação em serviço (E2);</li> <li>- a avaliação permite ao trabalhador analisar suas conquistas obtidas e no que precisa investir mais (E2);</li> <li>- pensarmos em estratégias de ação que envolvam as pessoas a refletirem em como podem fazer para não terem tantos acidentes (E3);</li> <li>- organizamos um manual para ser distribuído para que as pessoas reflitam e tomem suas precauções (E3);</li> <li>- organizo diferentes formas de aprender a lidar com as mudanças na legislação do trânsito (E3);</li> <li>- fizemos <i>folders</i> a respeito da educação das pessoas no trânsito (E3);</li> <li>- nos cursos presenciais, muita coisa é feita através da parte impressa e gráfica (E3);</li> <li>- organizamos ginástica laboral para que as pessoas descontraíam e trabalhem melhor (E3);</li> <li>- desafiamos os trabalhadores a pensarem em estratégias para lidar com a dor, o sofrimento (E4);</li> <li>- utilizamos dinâmica de grupo para refletirmos quais as dificuldades encontradas e as propostas de ação (E4);</li> <li>- o trabalhador propõe alterações, refletimos sobre elas para implantá-las (E5);</li> <li>- organizo a sessão plenária dos estudantes e dou apoio pedagógico na montagem dos programas (E5);</li> <li>- temos seminários de avaliação, troca de experiências sobre o trabalho realizado (E6);</li> <li>- temos reuniões semanais para avaliar o trabalho e compreender as mudanças ocorridas (E6);</li> <li>- as empresas dão um espaço maior para que tu possas estar criando e multiplicando o conhecimento, ela dá espaço para que as pessoas vão se aprimorando (E7);</li> <li>- afetividade e subjetividade entram neste cenário (E7);</li> </ul>

- envolve a capacidade de analisar as relações interpessoais que influem no comportamento organizacional (E7);
- conversa com instrutores e trabalhadores sobre as dificuldades que acontecem durante o curso, na busca de uma solução (E8);
- permite que se possa discutir o aprendizado e perceber que o conteúdo técnico exige, além do conhecimento técnico, muita paciência e vontade para aprendê-lo (E8);
- até os que trabalham na informática precisam aprender e entender sobre educação (E9);
- a formação de gestores é desenvolvida a partir de conhecimentos de processos de grupo e processos de aprendizagem (E10);
- localização de suas dificuldades e capacidades para construir objetivos comuns na busca da qualidade do espaço em que atuam (E10);
- elaborar materiais apropriados para trabalhar nas capacitações, vivências e dinâmicas vitalizadoras de aprendizagem (E11);
- é primordial ter flexibilidade, pois trabalhamos com adultos, eles são críticos, exigentes e se posicionam (E12);
- as dinâmicas de grupo ajudam muito no trabalho porque nele as pessoas se revelam, ao fazê-lo, percebem coisas que precisam (re)planejar para implementar no seu trabalho (E12);
- o foco maior do meu trabalho é o desenvolvimento interpessoal e o desenvolvimento grupal (E12);
- temos que criar tudo, procedimentos, estratégias (E12);
- utilizei a metodologia indicada pela Unesco que é conhecimento = competência, habilidades e atitudes (E13);
- sistematizamos experiências dos trabalhadores em locais de trabalho (E13);
- as empresas evoluem se tiverem pessoas e se elas aprenderem (E13);
- estamos ótimos em tecnologias, mas distantes das humanidades, a gente ainda não sabe trabalhar com o ser humano (E13);
- não se pode fazer educação como lavagem cerebral, temos que lutar por conquistas que façam o trabalhador se destacar em sua profissão (E13);
- para planejar atividades temos que olhar o contexto em que o trabalhador está inserido e discutir com ele sobre o assunto (E13);
- tem que trabalhar as questões de habilidade e competências e tem que respeitar os pilares da educação do futuro: aprende a ser, aprender a conviver, aprender a saber para ser (E13);



**EXEMPLAR DA ENTREVISTA REALIZADA NO BRASIL (E9)**

**Pesquisadora:** *Bom dia.*

*Agradeço o tempo despendido para a realização desta entrevista que se destina à investigação sobre a atuação do pedagogo em espaços organizacionais não-escolares que estou realizando.*

*Conforme já expliquei, garanto o sigilo e o anonimato de toda informação que der nesta entrevista. Não vão ser identificados nem o seu nome nem o de sua organização. Pode ficar tranqüila. Peço-lhe que fique à vontade e diga o que pensa, efetivamente, sobre o tema em questão. Peço autorização para gravar esta entrevista e para dispor, na íntegra, das informações.*

*Agradeço sua disponibilidade.*

**E9:** *Sou formada em Pedagogia. Trabalho nesta empresa há 16 anos, quando aqui ingressei já existia uma pedagoga realizando trabalhos educativos. Desde aquela época, estamos trabalhando na formação dos trabalhadores, tentando suprir as falhas da escolaridade. Iniciei orientando e planejando uma reunião e construindo materiais para serem utilizados nos trabalhos de formação. O pedagogo faz este trabalho porque tem visão de educação, o que outros profissionais não têm. Por isso, acredito ser este trabalho bem mais eficaz quando feito pelo educador, porque nós temos a noção de como o sujeito aprende e com isso trabalhamos para que ele possa aprender mais.*

*Resumidamente, posso dizer que nosso trabalho se define em três momentos:*

- *o diagnóstico: os gestores fazem o levantamento e trazem as necessidades do grupo, que surgem de mudanças operacionais que os trabalhadores têm que enfrentar;*
- *a elaboração de programas: o pedagogo organiza o programa, a forma, o tempo para implementar o trabalho, operacionaliza o trabalho que tem que ser feito;*
- *a efetivação dos programas: para tal, conta também com parcerias de outros profissionais para trabalhar conteúdos que não domina.*

*Destaco como essencial pesquisar e analisar as necessidades dos trabalhadores para serem implementadas no treinamento e na capacitação, pois nos fornecem subsídios para elaborar o planejamento. Cabe ao pedagogo criar, organizar, adaptar, (re)avaliar, aperfeiçoar e controlar o curso e o desenvolvimento das atividades do trabalhador, nas unidades, tendo o cuidado de avaliar também os resultados obtidos.*

*A metodologia destes trabalhos é sempre participativa, realizamos vivências (dinâmicas de grupo), trabalhos corporais, palestras, atividades de construção de materiais, estudo dirigido, enfim, atividades pedagógicas variadas. Estas atividades são realizadas no treinamento, na capacitação, têm planejamento, têm começo, meio e fim. Definimos objetivos, expressos no planejamento, que incluem a participação do trabalhador através da realização de tarefas, organização de propostas, estudo e muita disciplina. O pedagogo segue acompanhando o grupo e executando o programa. No final, avaliamos com cuidado o trabalho realizado. Esta avaliação inclui o trabalhador, para que se possam verificar as aprendizagens realizadas. Pelos resultados da avaliação, o trabalho é planejado, replanejado, visando atingir os objetivos a que a empresa se propõe. Para ter êxito em nossa missão, precisamos saber olhar, ouvir e*

*intervir no momento adequado. Estamos envolvidos e comprometidos com o projeto de capacitação numa ação coesa e integrada.*

*Quando entra um novo trabalhador (funcionário), muitos são extremamente jovens, ele mostra sua maneira de trabalhar, que nem sempre corresponde àquilo que esperamos dele, então iniciamos os treinamentos. Além disso, existe a figura do colega treinador que vai auxiliar o colega que está chegando para que aprenda sobre o trabalho a ser desempenhado. As chefias também fazem treinamento para saber lidar e receber trabalhadores que estão sendo contratados, portanto, trabalhamos com objetivos comuns. Se o trabalhador tem alguma deficiência, procuramos a melhor forma de trabalhar com ele, procuramos alternativas que o estimule a participar e a aprender como os demais. Nossa proposta de trabalho é integrada, evitando ações isoladas, queremos que o grupo se ajude e não fique separado com suas dificuldades.*

*Uma das minhas funções na empresa é o treinamento. Não trabalho na concepção tradicional de educação, porque decorar não leva à nada, o trabalhador tem que aprender a atender as pessoas, tem que aprender a raciocinar, a analisar os fatos e os acontecimentos. Estas ações são consideradas competências necessárias ao trabalhador para ele atuar na empresa.*

*A empresa se preocupa com o desenvolvimento da pessoa, considerando-o como um ser integral. O treinamento não é só para a pessoa aprender a cortar a carne, mas é para saber como embalar, como se relacionar com as pessoas, com os clientes. A operadora de caixa tem que aprender a se relacionar com pessoas, e nós temos que ajudá-la a fazer isso, ela tem que entender o que está por trás do cliente: ele quer atenção, consideração e, acima de tudo, rapidez.*

*O treinamento visa à qualificação do indivíduo no trabalho, mas não só voltado para o trabalho, desenvolvemos todos os aspectos possíveis para a formação pessoal e profissional do indivíduo. Antigamente era bem diferente, era só treinar mecanicamente para uma função, agora o trabalhador tem que entender um pouco de cada função, tem que aprender a se relacionar e a resolver problemas. Não importa se ele fica um ano ou oito na empresa, nós acompanhamos e investimos em formação durante todo o tempo em que ele ficar dentro da empresa. O que se pretende é que, no decorrer destes trabalhos, eles criem parcerias, trabalhem com mais cumplicidade, se apeguem ao local de trabalho, para que possam nele permanecer. Notamos que depois que os trabalhadores fazem trabalhos de grupo, de equipe, a amizade e a competência profissional surgem mais facilmente.*

*Sabemos que existem dificuldades e que nem todas as pessoas são iguais, por isso, temos que trabalhar de forma alternativa. Muitas vezes, é preciso começar a fazer tudo novamente para dar certo, sempre estimulando as pessoas, dizendo que elas vão conseguir e que, se necessário for, podem reiniciar o trabalho.*

*Para dar conta desta demanda, realizamos a formação e a capacitação dos trabalhadores no horário de trabalho, consideramos a verdadeira formação em serviço. Se fizermos o treinamento e a formação depois do horário de serviço, temos que considerar que as pessoas já estão cansadas e que muitos ainda estão terminando seus cursos na escola formal. Além disso, percebemos que, pelo cansaço do trabalho, a*

*aprendizagem fica prejudicada e torna-se bem difícil fazê-los se concentrarem. Notamos que há pouca tolerância para planejar, participar, construir, montar maquetes, fazer propostas de trabalho ou mesmo contribuir com idéias e se envolver no que está sendo feito. No decorrer da formação, não direcionamos os conteúdos, mas abrimos as possibilidades de sua construção pelos próprios trabalhadores.*

*Nosso objetivo é fazer o grupo produzir, é o grupo que dinamiza os trabalhos, portanto, cabe a nós desencadear o trabalho a ser realizado. Assim, iniciamos o trabalho e depois terminamos com uma reflexão, com uma avaliação do que foi feito. É nossa tarefa também abrir espaços para que cada um tenha sua vez de falar e de apresentar o que planejou e construiu*

*A avaliação feita pode ser individual ou em grupos, depende da proposta de trabalho. Avaliamos tudo que se passa na empresa com o trabalhador e com o cliente, depois atuamos de forma a ajudar o trabalhador a refletir sobre suas possibilidades, fazendo seu planejamento de carreira para poder avançar mais. Através de entrevistas e atendimentos individuais, os sujeitos refletem sobre o que precisam fazer e pedem ajuda, pedem para terem reforço na área em que precisam melhorar.*

*O pedagogo precisa aprender a acompanhar as aprendizagens dos funcionários para poder encaminhar trabalhos pertinentes às demandas surgidas. Não tenho receitas prontas para fazer este trabalho, mas sei que o mais importante é saber lidar com as pessoas, fazer com que elas busquem e encontrem respostas para as dificuldades que encontram no trabalho e não simplesmente fazer de conta que sabem e depois não conseguem fazer. Isso, além de prejudicar a si próprio, prejudica o grupo, uma vez que o trabalho não é isolado.*

*Há algum tempo, nós preparávamos o trabalhador para ser mão-de-obra, para nós ele era só cabeça, produção, hoje, trabalhamos com o ser humano e sabemos que ele tem seus problemas, suas incertezas, suas angústias. Ao fazermos este trabalho, considerando o trabalhador como um ser holístico, percebemos que ele aos poucos vai também resolvendo os seus problemas. A pessoa passa a ser vista no seu todo. Até os que trabalham na informática precisam entender um pouco sobre educação, sobre relacionamentos, sobre integração. O treinamento agora é feito com a preocupação de que as pessoas avancem e atinjam patamares de melhor formação. Quando o funcionário entra na empresa, o educador trabalha com ele para que ele possa desenvolver capacidades e competências. Ele tem acompanhamento durante um período, de forma a desenvolver competências e para isto tem previsto uma seqüência de encontros, de momentos de trabalho, nos quais ele se envolve e aprende.*

*Nossa atenção está voltada para os trabalhadores, temos que perceber o que eles precisam e o que devemos fazer na capacitação para que eles tenham melhor desempenho. Preocupamo-nos com o que o trabalhador precisa aprender para desenvolver seu trabalho. Falamos com ele, com o grupo. Planejamos e construímos propostas de trabalho interessantes e que envolvam a todos. O trabalhador precisa se dar conta do que ele necessita para melhor se desenvolver e se envolver na empresa onde trabalha. Nossos trabalhadores são na maioria jovens, temos o cuidado de discutir com eles sobre saúde, prevenção, corpo, doenças, higiene.*

*Na capacitação, os programas não são fechados. Eles são modificados dependendo da necessidade que a pessoa ou o grupo apresenta e também porque nem sempre funciona como planejamos e temos que rapidamente reavaliar, replanear para ser aplicado e reimplementado. O trabalhador é convidado a fazer o feedback do que estamos realizando e sugerir mudanças a partir do que foi planejado.*

*Quando temos que contratar alguém para fazer alguma parte da capacitação, este profissional é chamado para prestar uma tarefa e para isso avalio muito quem está sendo requisitado. Observo sua didática, sua forma de trabalhar, tentando verificar se suas técnicas de trabalho correspondem ao que estamos necessitando (se necessário, vou assistir às suas aulas em outro local). Enfim, verifico como a pessoa trabalha: se acredita que é só passar o conteúdo; qual sua dinâmica de trabalho; se reflete sobre o que faz e por que faz; se o planejamento é feito atendendo às necessidades que lhe foram solicitadas; se trabalha numa abordagem interacionista ou se ainda é muito tradicional; se sua preocupação foca o ensinar, sem se dar conta de que o processo de aprender é que precisa ser considerado.*

*Além disso, ao longo dos trabalhos, observo quem é líder no grupo. Não preparamos pessoas para liderar, acreditamos que ela já é líder em seu próprio trabalho. Percebemos como ela se organiza, como se comunica, como aprende a se organizar e a planejar suas tarefas. Observo como se relaciona com o grupo, com os gestores, com suas ações; como lida com suas dificuldades, seus problemas e com os do grupo. Atuo muito nesta área, porque ela oferece muitos dados para trabalhar com o grupo e com a pessoa.*

*Acompanho a caminhada do trabalhador dentro da empresa, vou vendo qual é a sua dificuldade, falo com ele, invisto nele o que é preciso e vamos avaliando e sendo avaliados, isto é fascinante, pois ele vai progredindo e surpreendendo.*

*Na formação e capacitação, a andragogia é uma questão importante que deve ser considerada, porque não estamos trabalhando com crianças e sim com jovens e adultos. A andragogia prevê que se trabalhem os conceitos que os adultos já tem construídos, que a partir deles se possa rever e avaliar, mas não ficar dizendo tudo para que eles façam conforme nosso entendimento. Estimulamos para que eles aprendam muito, que não tenham uma visão fechada. Mostramos para eles como a organização pensa, que trabalhamos com um programa de integração, de valorização, de construção, de aprendizagens. Trabalhamos com um processo de conscientização, porque a grande maioria quer rejeitar o novo, o desafiador.*

*O autoconhecimento é um dos pontos que mais trabalhamos, porque o trabalhador precisa se conhecer para poder se relacionar, para poder saber como aprender. Através das reuniões, vamos vendo como os trabalhadores reagem e pensamos como propor atividades em que possam aprender mais. Devemos estar atentas ao que acontece com o trabalhador para propor ações de superação, de mudanças. Enfim, é isso que fazemos.*

*Espero ter contribuído, agradeço a oportunidade de ter participado.*

**Pesquisadora:** *Agradeço a você o tempo despendido. Muito obrigado.*

**EXEMPLAR DA ENTREVISTA REALIZADA EM PORTUGAL (EP2)**

**Pesquisadora:** *Agradeço-lhe o tempo despendido para a realização desta entrevista que se destina à investigação, que estou realizando, sobre a atuação do pedagogo em espaços organizacionais não-escolares.*

*Conforme já expliquei, garanto o sigilo e o anonimato de toda informação que der nesta entrevista. Não vão ser identificados nem seu nome nem o da organização. Pode ficar tranqüila. Peço-lhe que fique à vontade e diga o que pensa, efetivamente, sobre o tema em questão. Peço autorização para gravar esta entrevista e para dispor, na íntegra, das informações.*

*Agradeço sua disponibilidade.*

**EP2:** *Quando entrei nesta empresa, eu era formadora numa outra empresa que trabalhava com qualidade e informação. Fiz licenciatura em Ciências da Educação e, quando me candidatei a este emprego, fui selecionada pela minha experiência em formação e pela minha idade, porque a maioria dos outros candidatos eram mais jovens. Nunca me disseram que fui selecionada por ser licenciada em Ciências da Educação, mas creio que esta formação contribuiu para que eu fosse escolhida, mas creio que o peso mais neste emprego foi a formação. Na equipe, somos três: uma licenciada em marketing; outra, em relações públicas, e eu, em educação. Atualmente, o importante é saber fazer e não apenas contar com o diploma. Nesta empresa, tem mais vantagens a pessoa que sabe fazer e não aqueles que têm apenas o título. Eu aconselho aos estagiários que recebo na empresa que procurem fazer sempre um curso de formação pedagógica de formadores, de gestão da formação. Em Portugal, se faz muito isso. Eu mesma trabalhava na gestão de formação. Há cursos destinados a formadores, a técnicos de formação ou a gestores de formação.*

*Trabalho numa grande empresa que aposta muito na formação, que tem um departamento de formação no qual trabalhamos três técnicos que somos coordenadores de áreas diferentes. Em primeiro lugar, é uma empresa que aposta na formação, mas voltada para o coletivo, portanto, para os chefes de áreas de vendas e para os vendedores. Há três áreas de formação: a comercial, mais voltada para as técnicas de venda, para aprender a parte mais operativa da venda, que é uma colega que faz, é mais uma formação inicial, voltada para a integração na empresa. Há uma outra área de formação, mais voltada para os processos administrativos. A terceira área, que eu coordeno, que é a de formação técnica em conhecimento do produto. A empresa entende que o vendedor tem que ser um assessor, tem que ser um especialista naquilo que vende e, portanto, tem que estar permanentemente atualizado nos nossos produtos. Não importa se vende informática, eletrodomésticos ou roupas, tem que estar atualizados e ser conselheiros, assessores do cliente. Eu coordeno esta área de formação técnica e de produto que tem que estar essencialmente ligada à formação contínua que visa à especialização das pessoas.*

*A empresa tem uma política de formação que parte do princípio que formação deve estar integrada nos processos de trabalho. Ela deve ser responsabilidade dos chefes e dos próprios vendedores, por isso, cada vez mais, uma responsabilidade de todos e de cada um. Esta é a filosofia da empresa que entendemos ter como base uma organização aprendente. Na verdade, estive dois anos em processo de formação*

*(trainee) em Madri, onde fica o centro de formação da empresa e posso dizer que é um centro de formação maior que muitas Universidades. Lá dentro tem, por exemplo, uma escola de hotelaria, uma escola de alimentação, uma escola de ofícios que prepara mecânicos, eletricitas, marceneiros, etc. Lá onde eu estive a aprender os processos da empresa, a formação é essencialmente baseada na oferta. Há um catálogo de cursos onde é feita a divulgação destes cursos aos quais recorrerem às pessoas de várias lojas. Na Espanha, são cerca de 80 lojas enormes que podem ter mil ou dois mil trabalhadores cada uma. Quando eu vim para esta loja, que coincidiu também com minha entrada no mestrado, aproveitei a pesquisar um tema que trabalhava: investigação ação – da passagem da ação de formação à formação ação, por estar muito mais integrada aos processos de trabalho, na qual visei à passagem da formação apenas baseada na oferta, tentei passar para uma formação baseada no interesse da pessoas e para isso eu ouvia os próprios participantes das ações de formação e as equipes às quais a formação visava. Por isso, houve aqui uma mudança de paradigma, porque de uma formação baseada na oferta passamos a uma formação baseada na procura. Aprofundando esta metodologia e com base na minha investigação, também fomos melhorando as coisas e cada vez mais tentando fazer uma formação em que o papel do técnico da formação, que é o que eu faço, é muito mais o de organizar, de coordenar, de estimulador e, obviamente, tendo as funções todas do processo de formação, desde o diagnóstico das necessidades de formação até o planejamento, a execução das ações de formação, a organização e a discussão das próprias ações (que equivale à avaliação). Meu trabalho é essencialmente este. Como coordenadora não sou propriamente formadora, o sou pontualmente ou eventualmente, mesmo porque estou sempre envolvida com cursos de formação, mas de fato sou a técnica, a coordenadora da área de formação, e para isso tenho o papel de organizar, conceber, escutar e avaliar o trabalho a ser desenvolvido.*

*Vou falar então sobre como surgem as necessidades de formação. Como já disse refiro-me apenas a esta parte de complemento que é fundamental, que é a formação técnica e o conhecimento do produto. Essencialmente ela pode surgir de várias formas (aqui há várias equipes ou pessoas implicadas). Digamos que eu estou no meio, sou o centro, digamos assim, e depois temos de um lado os fornecedores, que de fato contribuem e são verdadeiros parceiros na formação das equipes, temos os compradores, porque esta empresa, sendo uma grande empresa, tem um departamento fundamental estratégico que é a central de compras - têm empresas em que a central de compras é uma área fundamentalmente administrativa de fazer encomendas. Nesta empresa não é assim, os compradores são as pessoas que têm uma visão estratégica para empresa e que definem o que a loja vai vender, quais os produtos que a loja deve ter e, portanto, o comprador tem que ser o parceiro fundamental, não são os chefes da loja que decidem o que a loja deve vender. O comprador é o intermediário entre os fornecedores e eu, que faço a formação, depois têm as chefias, porque é uma empresa muito grande e muitíssimo hierarquizada, ela tem três níveis de chefia na loja e as chefias têm que decidir se determinada formação na opinião deles é ou não útil. Então, eles pedem ao departamento de formação para fazer determinado curso baseado nas informações colhidas. Mesmo se o departamento de compras decidiu que um produto é importante, não se vai fazer o curso de formação sem antes ter a opinião dos chefes e também, se possível, a opinião das equipes, porque, muitas vezes, o comprador também não sabe o que se passa no nível da loja. A formação pode surgir porque surgem novos produtos, mas também devido a outros fatores, por exemplo, na loja há determinados*

*produtos que não vendem, que não saem, daí é preciso analisar por que não se vende, se são produtos que já estão fora do mercado ou se é por que os vendedores não conhecem o produto ou se não gostam daquele produto - se eles não gostam, não vendem. Mas podem haver outros fatores e pode ser que estejam mal implantados ou que o vendedor não saiba para que ele serve, então não basta, eu não fico satisfeita apenas com a opinião do comprador. Temos que falar com os chefes sobre o assunto através de diálogos ou através de questionários, por isso, eu procuro sempre envolver todas as partes. Quando decidimos de fato partir para a formação, eu faço, organizo o curso e envolvo outro formador, o técnico, digamos o especialista, sobre determinado assunto. Tenho que ter muito cuidado em escolher quem que vai dar a formação. Por exemplo: se forem produtos de farmácia, muitas vezes, eu fico em dúvida se devo chamar um farmacêutico ou se é preferível chamar uma outra pessoa, tudo depende dos objetivos da formação. Se é o produto em si ou se é a qualificação da pessoa. Neste sentido, eu envio os dados e fichas que explicam aos formadores quais são os nossos objetivos da formação e converso com eles. Muitas vezes, eles dizem 'eu sei o que devo fazer na formação porque costumo fazer isso em outras empresas' e eu não aceito isso, porque queremos que a formação seja o mais possível adequada e ajustada ao coletivo que nós temos na empresa. Por exemplo, no comércio, em Portugal, há uma grande circulação, rotação de trabalhadores, isso leva a crer que dificilmente essas empresas têm excelentes profissionais, porque não investiram neles. Nesta loja, não é assim, há toda uma política de Recursos Humanos e de desenvolvimento dos funcionários em que de fato há pouca rotação de trabalhadores, pois trabalhamos para que permaneçam na empresa e, para isso, tenho que fazer uma formação ajustada a este coletivo, aos conhecimentos e às competências que eles precisam ter e para que continuem aprendendo dentro da empresa. Não posso correr o risco de fazer uma formação, de trazer os participantes para esta formação para os funcionários depois dizerem 'isto não me interessa, isso eu já sabia'.*

*Há uma ficha que eu chamo de 'organização da ação', que eu envio ao formador com dados como: data, horário, local, destacando sempre os objetivos da formação. O tempo é depois combinado com o formador, mas eu peço que devolva sempre essa ficha com mais detalhamento sobre os conteúdos que serão trabalhados. Quanto à metodologia, também normalmente somos nós que definimos ou pergunto que metodologia pretende utilizar, pedimos que ela seja participativa e realizada em contexto de trabalho. Esta formação obviamente pode ocorrer em vários contextos, toda a formação técnica e de produtos pode ocorrer em três ou quatro contextos diferentes. Um deles é essencialmente em sala, temos seis ou sete salas de formação. Pode ocorrer também na própria loja, em contexto de trabalho, têm determinadas situações que a justificam, que a tornam até mais adequadas. Podem ocorrer até nas instalações do próprio fornecedor, por exemplo, nas áreas que envolvem as tecnologias, como no caso de eletrodomésticos, informática, eletrônica, porque, muitas vezes, os fornecedores têm show room, têm condições acústicas mais adequadas. Por exemplo, para lançar os novos conceitos de room cinemas, cinema em casa, é muito mais útil eles terem uma formação em que percebam as condições acústicas, assim que tenho que enviar os funcionários aos fornecedores e combinar as condições adequadas para que a formação aconteça. Temos também outros contextos, formação em contextos específicos, como desportos: ciclismo, golfe, tênis ou ligadas à área de tecnologia de automóvel. São áreas que constantemente tem novas tecnologias e em que os vendedores precisam se atualizar, não é a informação isolada que vai fazer dos*

vendedores verdadeiros especialistas. Temos que oferecer condições para que aprendam, por exemplo, o novo GPS, que é um produto que, em Portugal, está saindo muito para os carros, é um produto em que precisamos investir muita formação. Se a formação é feita dentro da empresa ou de um edifício na zona urbana, pode faltar espaço ou faltar sinal de recepção que permita testar todas as potencialidades de aparelhos. Já aconteceu de terem que ir a uma serra, de terem que ir a Monte Santo, que é uma zona alta da cidade para testarem o aparelho. Por exemplo: uma bicicleta, é preciso perceber qual a diferença entre uma e outra, por que aquela custa o dobro da outra. Outro exemplo, na formação sobre ténis ou golfe, eles vão praticando para aprenderem e entenderem os produtos. Por isso é que lhe falei de todos os contextos em que a formação é possível. Voltando à questão da organização, é preciso envolver estas quatro áreas: formação (solicitada pelo próprio trabalhador); compras (atendendo às solicitações do comprador); o próprio trabalhador pode solicitar ou sugerir ao departamento de formação que organize formação disso ou daquilo ou pode ser que próprio fornecedor ofereça formação sobre um produto específico. Quando isso acontece, é porque os vendedores não têm capacidade técnica ou conhecimentos adequados para venderem determinados produtos. Daí, eu tenho que estar atenta. Quando o pedido de formação parte de fora, eu vou ver junto à loja o que eles acham, se realmente é necessário e depois vou ver junto com compras para ver se realmente é necessário, este aqui é um papel de mediação, volto a repetir. Tem outro papel fundamental que temos que ter sempre presente é que, muitas vezes, e isso acontece muito, as pessoas, os destinatários da formação, não têm consciência daquilo que não sabem, portanto, eles não sabem que não sabem e nisso é preciso muito atenção, porque se pergunto a eles: 'vamos fazer formação deste produto, desta técnica' - eles dizem: 'não, não... é preciso... não é necessário, pois já temos muito conhecimento nisso e tal...' Mas se levamos o especialista, eles se dão conta do quanto não sabiam. Por isso, eu tenho que ter também o papel de confrontação, tenho que confrontá-los para que percebam que eles têm lacunas ou que a formação é necessária. Paralelamente a esta formação que eu faço, há também o trabalho interno que é, normalmente, convocatório. Isto é, após chegarmos à concordância de todos de que formação deverá ser feita, lança-se uma convocatória para aquela ação com os objetivos, com os conteúdos, com carga horária, com os destinatários tudo definido. Depois é dirigido ao chefe e ele envia antecipadamente ao departamento a listagem das pessoas que irão frequentar aquela formação. As pessoas podem ser indicadas pelo chefe, normalmente eles perguntam quem quer fazer esta determinada formação, outras vezes, eles dizem 'tu deves fazer tal formação...' Me chama muito a atenção, é muito engraçado que as pessoas, mesmo estando no seu dia de descanso ou na sua folga, ou mesmo se for no horário inverso ao seu turno de trabalho, querem ir à formação. Mas, nesta empresa, a formação ocorre em horário de trabalho, mesmo assim, pessoas que estão em dia livre querem ir à formação e isso acontece cada vez mais. Hoje em dia, existe uma legislação própria para o número mínimo de horas que devem ser feitas de formação no trabalho, mas também depende muito das diferentes áreas, pois têm áreas em que é preciso fazer até 90 ou 100 horas de formação técnica, outras podem fazer formação técnica menor, com menos horas. A legislação prevê um sistema de créditos, para o ano de 2006, devem ser feitas 35 horas de formação por funcionário. Muitos trabalhadores, para progredirem nas carreiras, como é o caso dos professores públicos, têm que fazer 35 horas de formação estabelecidas pela legislação. As empresas em geral também fazem, mas a nossa faz um número bem superior de formação, sendo que a mesma não está atrelada à promoção dos funcionários, mas à



*aprendizagem. As pessoas são promovidas pelas suas competências e pelas suas capacidades técnicas. Não é o fato de fazerem uma formação ou outra que vai fazer com que elas troquem de cargo. Estamos falando em uma formação que seja eficaz e que tenha excelentes resultados e, por isso, as pessoas saibam que quanto mais formação fizerem, mais poderão progredir. Estou a lembrar que uma pessoa entrou agora na empresa como vendedora e, em pouco tempo, já avançou dois níveis de chefia e já é chefia de topo. Isso significa que nem tudo está atrelado à formação, depende muito de cada pessoa, das competências que têm e da forma de ser. Depende do pessoal, do profissional, do fato de estarem sempre interessadas, de se destacarem por procurarem a formação por si, não esperar que a empresa organize a formação para elas.*

*Tudo o que falei até agora foi em relação ao produto, mas para, além disso, há todo um conjunto de meios, de metodologias, de métodos de formação que promovem a auto-aprendizagem e o autodesenvolvimento, que é o que esperamos que aconteça. Por exemplo, temos uma sala de formação a distância, e-learning; um centro de formação em Madri onde são desenvolvidos cursos de formação em diversas áreas técnicas; uma sala com dez postos com PC, com fones em que as pessoas têm acesso a um conjunto de cursos que podem fazer de forma individual ou também cursos pela Internet; tem também a Internet disponível, obviamente, não para as pessoas irem para lá enviarem e-mail aos amigos, mas para pesquisarem sobre os produtos e para que possam atualizar-se. Estimulamos também a partilha de conhecimentos sobre os produtos, para isso, organizamos cursos de formação em contexto próprio, por exemplo, um vendedor que trabalha vendas de esqui e snowboard, o enviamos para os lugares onde tem neve, normalmente com professores e eles vão testar novos produtos e também participar da reflexão sobre novos produtos para decidir que produtos, que marcas devemos ter em razão das novas tecnologias e das possibilidades dos equipamentos. Obviamente, esta experiência é muito interessante, pois as pessoas que vão à formação estão a aprender e a se divertir, portanto, as pessoas vão conhecer outras pessoas, que estão normalmente com outros colegas, pois nós organizamos isso com colegas da Espanha. Claro que a empresa cobre todos os custos, mas também não permite que ele vá fazer a formação e fique por isso. Na volta, eles têm que socializar os conhecimentos, repassarem alguns tópicos que receberam por escrito aos seus colegas que ficaram na empresa. Eles têm que passar a informação aos colegas, têm que fazer o relatório, isso para nós é fazer um pouco de reflexão na ação. Destaco que esta deve ser feita através da escrita.*

*Há mais coisas que acontecem, por exemplo, nas áreas técnicas com revistas. Há revistas especializadas que os chefes compram e colocam à disposição de todos. Ainda recebemos revistas que explicam estudos comparativos de produtos existentes no mercado, nós tiramos cópias e fazemos circular por todos os vendedores. Anexa ao artigo, vai uma folha que pede para que eles escrevam como perceberam aquela informação.*

*Estou ainda a falar da formação técnica e de produto, depois ainda temos a formação de integração que acontece em contexto de trabalho. Temos a formação contínua e a formação de produto e técnica. Como já disse, ela pode ocorrer em vários contextos: em sala; temos as pessoas que demonstram e ensinam sobre determinados produtos na própria loja; há e-learning (educação a distância).*

*Participo também da formação de integração, que é também um processo interessante. Muitas vezes, falamos mesmo que seja erradamente, como formação inicial, mas é um termo utilizado apenas dentro da empresa. Inicial em termos da empresa porque faz pouco que iniciamos. É um sistema de tutorias, que tem como princípio que todas as pessoas que entrem na empresa, e agora não estou a falar apenas de vendedores, portanto, também chefias, administrativos, etc, tenham um tutor. Há sempre uma formação mínima de dois dias, em sala, que é uma formação de integração ou de acolhimento à empresa, porque é uma empresa com uma forma de cultura. Fazemos uma visita guiada a toda loja, explicamos quem são os diretores, as normas e a história da empresa. Têm dois ou três módulos que são transversais sobre higiene, segurança e prevenção no ambiente de trabalho e também a prevenção de incêndios e de conhecimento do plano de emergência e de evacuação da loja. Feita esta formação, eles vão para seu lugar de trabalho, pois acreditamos que a formação é um processo. Chamamos a integração de conta-gotas, porque todos os dias temos gente nova a entrar nas diferentes áreas. Temos também a Internet que ajuda nesta parte, porque as pessoas podem receber esta informação. Olhe bem, não se trata de formação, mas de informação. Depois disso, as pessoas vão para o seu local de trabalho, mas vão com um tutor. Um tutor não é um chefe, é um colega que tem a mesma função ou a mais próxima possível do que está a entrar na empresa que passa um período com este tutor. Para dar mais credibilidade ao processo, temos implementado também um sistema de avaliação, temos umas fichinhas em que está previsto que, no final do primeiro e do segundo mês, a pessoa se auto-avalia e o tutor avalia este iniciante, que chamamos de estagiário. Este acompanhamento é interessante e eu acompanho o processo. Reunimos as chefias para que também acompanhem e avaliem o processo. Os tutores são os responsáveis e são escolhidos sempre os melhores e com eles fazemos também uma formação, explicando o papel da avaliação. Fazemos também reuniões de acompanhamento e seguimento das tutorias.*

*Na formação de chefes, agora estamos a acabar um processo que durou dois anos, que é a formação das chefias de uma nova loja. A empresa vai abrir uma nova loja agora que pressupõe a contratação de mil e quinhentas pessoas. Pela metodologia de formação que temos, preparamos os chefes que foram recrutados da concorrência, em outras empresas, no mercado. Todos eles estiveram cá na empresa por longos meses e todos eles tiveram também tutores para que, ao abrir esta nova loja, estivessem preparados. No processo de formação, tivemos a preocupação de que eles estivessem em contexto de trabalho e depois tivemos a preocupação de fazer pouca formação em sala, tivemos alguns momentos em sala, mas não em formação expositiva, era mais formação em alternância, que as pessoas entram com uma formação em sala, depois vão para o trabalho ou ao tutor e depois voltam para a sala para consolidar a aprendizagem do trabalho. Como se faz, por exemplo, com uma série de atividades que tem que realizar e todas elas devem ser escritas, eles têm que escrever, têm que conhecer a relação desta área com as outras áreas, têm que conhecer o produto, têm que conhecer a estrutura interna e departamental de toda a organização, têm que conhecer um conjunto de serviços que a empresa tem para o cliente, têm que os definir e detalhar. Ao invés de ser uma formação transmitida, repassada ao trabalhador, tem que ser um conhecimento construído pelas próprias pessoas, ao invés de estarmos em sala, dizendo os serviços da empresa são estes... estes... a idéia é que elas comecem a procurar e fazer sua própria formação. Este é o princípio, por isso, damos um enorme dossiê e depois marcamos algumas sessões em sala para que eles tragam o que estão a*

*fazer. Há sempre questões, dúvidas, há receios. Nós, em sala, como técnicos e especialistas, promovemos encontros de diálogo e de partilha de conhecimentos e de experiências e de representações que eles trazem. Nós tentamos ajudar, mas é mais uma formação de conhecimentos construídos ou autoconstruídos, como queira, e não algo apenas transmitido. Há ainda a realização do inventário anual, que é uma coisa importantíssima em termos de organização de trabalho. Para isso, os chefes recebem um guião (roteiro), que nossa formação organizou, de acordo com os departamentos de gestão e áreas financeiras e entregam aos funcionários. Com base neste guião, eles produzem um relatório, destacando o antes, o durante e o depois da ação realizada, explicando as dificuldades que foram sentidas. Queremos que as pessoas reflitam a cerca do seu trabalho, para isso, elas têm que elaborar relatórios, têm que fazer trabalhos. Depois criamos também momentos, que é outro aspecto fundamental e que é muito interessante, nós criamos momentos em sala para que cada um deles desenvolva um trabalho e depois apresente o trabalho, em sala de aula, para os demais colegas. Isso é feito para promover a partilha de experiências por um lado, e, por outro, estamos fazendo com que se habituem a organizar, a estruturar a informação, para que possam ter a oportunidade de praticar e apresentar trabalhos. Muitos deles recém saíram da escola, mas não foram estimulados a este tipo de trabalho. Nós aqui estamos numa grande empresa e freqüentemente eles podem ser chamados a apresentar um trabalho ou um relatório, por isso, nós da formação, fazemos esta estimulação.*

*Tenho tido reconhecimentos pelo trabalho que realizo e também pela investigação que realizei - de passar a formação como responsabilidade para cada pessoa - é isso que tentamos incutir nas pessoas, que não fiquem à espera do departamento de formação. Hoje em dia, cada um de nós tem que procurar a informação, tem que estar sempre estudando. Eu, pela formação que tenho e pelo trabalho que venho realizando, sei que tenho contribuído e muito com a empresa.*

*Não sei se contribuí, mas isso é o que tenho feito na empresa.  
Agradeço a oportunidade de participar.*

**Pesquisadora:** *Agradeço sua atenção e o tempo disponibilizado para esta entrevista.*

## ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

## Lei n.º 99/2003

de 27 de Agosto

## Aprova o Código do Trabalho

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

## Artigo 1.º

## Aprovação do Código do Trabalho

É aprovado o Código do Trabalho, que se publica em anexo à presente lei e que dela faz parte integrante.

## Artigo 2.º

## Transposição de directivas comunitárias

Com a aprovação do Código do Trabalho é efectuada a transposição, parcial ou total, das seguintes directivas comunitárias:

- a) Directiva do Conselho n.º 75/117/CEE, de 10 de Fevereiro, relativa à aproximação das legislações dos Estados membros no que se refere à aplicação do princípio da igualdade de remuneração entre os trabalhadores masculinos e femininos;
- b) Directiva do Conselho n.º 76/207/CEE, de 9 de Fevereiro, relativa à concretização do princípio da igualdade de tratamento entre homens e mulheres no que se refere ao acesso ao emprego, à formação e promoção profissionais e às condições de trabalho, alterada pela Directiva n.º 2002/73/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Setembro;
- c) Directiva do Conselho n.º 91/533/CEE, de 14 de Outubro, relativa à obrigação de o empregador informar o trabalhador sobre as condições aplicáveis ao contrato ou à relação de trabalho;
- d) Directiva n.º 92/85/CEE, do Conselho, de 19 de Outubro, relativa à implementação de medidas destinadas a promover a melhoria da segurança e da saúde das trabalhadoras grávidas, puérperas ou lactantes no trabalho;
- e) Directiva n.º 93/104/CE, do Conselho, de 23 de Novembro, relativa a determinados aspectos da organização do tempo de trabalho, alterada pela Directiva n.º 2000/34/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 22 de Junho;
- f) Directiva n.º 94/33/CE, do Conselho, de 22 de Junho, relativa à protecção dos jovens no trabalho;
- g) Directiva n.º 94/45/CE, do Conselho, de 22 de Setembro, relativa à instituição de um conselho de empresa europeu ou de um procedimento de informação e consulta dos trabalhadores nas empresas ou grupos de empresas de dimensão comunitária;
- h) Directiva n.º 96/34/CE, do Conselho, de 3 de Junho, relativa ao acordo quadro sobre a licença parental celebrado pela União das Confederações da Indústria e dos Empregadores da Europa (UNICE), pelo Centro Europeu das

Empresas Públicas (CEEP) e pela Confederação Europeia dos Sindicatos (CES);

- i) Directiva n.º 96/71/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de Dezembro, relativa ao destacamento de trabalhadores no âmbito de uma prestação de serviços;
- j) Directiva n.º 97/80/CE, do Conselho, de 15 de Dezembro, relativa ao ónus da prova nos casos de discriminação baseada no sexo;
- l) Directiva n.º 97/81/CE, do Conselho, de 15 de Dezembro, respeitante ao acordo quadro relativo ao trabalho a tempo parcial celebrado pela UNICE, pelo CEEP e pela CES;
- m) Directiva n.º 98/59/CE, do Conselho, de 20 de Julho, relativa à aproximação das legislações dos Estados membros respeitantes aos despedimentos colectivos, que codifica e revoga a Directiva n.º 75/129/CEE, do Conselho, de 17 de Fevereiro, e a Directiva n.º 92/56/CEE, do Conselho, de 24 de Junho, que a alterou;
- n) Directiva n.º 1999/70/CE, do Conselho, de 28 de Junho, respeitante ao acordo quadro CES, UNICE e CEEP relativo a contratos de trabalho a termo;
- o) Directiva n.º 2000/43/CE, do Conselho, de 29 de Junho, que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica;
- p) Directiva n.º 2000/78/CE, do Conselho, de 27 de Novembro, que estabelece um quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na actividade profissional;
- q) Directiva n.º 2001/23/CE, do Conselho, de 12 de Março, relativa à aproximação das legislações dos Estados membros respeitantes à manutenção dos direitos dos trabalhadores em caso de transferência de empresas ou de estabelecimentos, ou de partes de empresas ou de estabelecimentos, que codifica e revoga a Directiva n.º 77/187/CEE, do Conselho, de 14 de Fevereiro, com a redacção que lhe foi dada pela Directiva n.º 98/50/CE, do Conselho, de 29 de Junho;
- r) Directiva n.º 2002/14/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de Março, que estabelece um quadro geral relativo à informação e à consulta dos trabalhadores na Comunidade Europeia.

## Artigo 3.º

## Entrada em vigor

1 — O Código do Trabalho entra em vigor no dia 1 de Dezembro de 2003.

2 — Os artigos 33.º a 70.º, 79.º a 90.º, a alínea e) do n.º 2 do artigo 225.º e os artigos 281.º a 312.º, 364.º e 624.º só se aplicam depois da entrada em vigor da legislação especial para a qual remetem.

3 — O disposto no n.º 2 do artigo 139.º só se aplica depois da entrada em vigor da legislação especial prevista no artigo 138.º

## Artigo 4.º

## Regiões Autónomas

1 — Na aplicação do Código do Trabalho às Regiões Autónomas são tidas em conta as competências legais atribuídas aos respectivos órgãos e serviços regionais.

- g) Ceder trabalhadores do quadro de pessoal próprio para utilização de terceiros que sobre esses trabalhadores exerçam os poderes de autoridade e direcção próprios do empregador ou por pessoa por ele indicada, salvo nos casos especialmente previstos;
- h) Obrigar o trabalhador a adquirir bens ou a utilizar serviços fornecidos pelo empregador ou por pessoa por ele indicada;
- i) Explorar, com fins lucrativos, quaisquer cantinas, refeitórios, economatos ou outros estabelecimentos directamente relacionados com o trabalho, para fornecimento de bens ou prestação de serviços aos trabalhadores;
- j) Fazer cessar o contrato e readmitir o trabalhador, mesmo com o seu acordo, havendo o propósito de o prejudicar em direitos ou garantias decorrentes da antiguidade.

## SUBSECÇÃO II

## Formação profissional

## Artigo 123.º

## Princípio geral

1 — O empregador deve proporcionar ao trabalhador acções de formação profissional adequadas à sua qualificação.

2 — O trabalhador deve participar de modo diligente nas acções de formação profissional que lhe sejam proporcionadas, salvo se houver motivo atendível.

3 — Compete ao Estado, em particular, garantir o acesso dos cidadãos à formação profissional, permitindo a todos a aquisição e a permanente actualização dos conhecimentos e competências, desde a entrada na vida activa, e proporcionar os apoios públicos ao funcionamento do sistema de formação profissional.

## Artigo 124.º

## Objectivos

São objectivos da formação profissional:

- a) Garantir uma qualificação inicial a todos os jovens que tenham ingressado ou pretendam ingressar no mercado de trabalho sem ter ainda obtido essa qualificação;
- b) Promover a formação contínua dos trabalhadores empregados, enquanto instrumento para a competitividade das empresas e para a valorização e actualização profissional, nomeadamente quando a mesma é promovida e desenvolvida com base na iniciativa dos empregadores;
- c) Garantir o direito individual à formação, criando condições objectivas para que o mesmo possa ser exercido, independentemente da situação laboral do trabalhador;
- d) Promover a qualificação ou a reconversão profissional de trabalhadores desempregados, com vista ao seu rápido ingresso no mercado de trabalho;
- e) Promover a reabilitação profissional de pessoas com deficiência, em particular daqueles cuja incapacidade foi adquirida em consequência de acidente de trabalho;

- f) Promover a integração sócio-profissional de grupos com particulares dificuldades de inserção, através do desenvolvimento de acções de formação profissional especial.

## Artigo 125.º

## Formação contínua

1 — No âmbito do sistema de formação profissional, compete ao empregador:

- a) Promover, com vista ao incremento da produtividade e da competitividade da empresa, o desenvolvimento das qualificações dos respectivos trabalhadores, nomeadamente através do acesso à formação profissional;
- b) Organizar a formação na empresa, estruturando planos de formação e aumentando o investimento em capital humano, de modo a garantir a permanente adequação das qualificações dos seus trabalhadores;
- c) Assegurar o direito à informação e consulta dos trabalhadores e dos seus representantes, relativamente aos planos de formação anuais e plurianuais executados pelo empregador;
- d) Garantir um número mínimo de horas de formação anuais a cada trabalhador, seja em acções a desenvolver na empresa, seja através da concessão de tempo para o desenvolvimento da formação por iniciativa do trabalhador;
- e) Reconhecer e valorizar as qualificações adquiridas pelos trabalhadores, através da introdução de créditos à formação ou outros benefícios, de modo a estimular a sua participação na formação.

2 — A formação contínua de activos deve abranger, em cada ano, pelo menos 10% dos trabalhadores com contrato sem termo de cada empresa.

3 — Ao trabalhador deve ser assegurada, no âmbito da formação contínua, um número mínimo de vinte horas anuais de formação certificada.

4 — O número mínimo de horas anuais de formação certificada a que se refere o número anterior é de trinta e cinco horas a partir de 2006.

5 — As horas de formação certificada a que se referem os n.ºs 3 e 4 que não foram organizadas sob a responsabilidade do empregador por motivo que lhe seja imputável são transformadas em créditos acumuláveis ao longo de três anos, no máximo.

6 — A formação prevista no n.º 1 deve ser complementada por outras acções previstas em instrumento de regulamentação colectiva de trabalho.

7 — A formação a que se refere o n.º 1 impende igualmente sobre a empresa utilizadora de mão-de-obra relativamente ao trabalhador que, ao abrigo de um contrato celebrado com o respectivo empregador, nela desempenhe a sua actividade por um período, ininterrupto, superior a 18 meses.

8 — O disposto no presente artigo não prejudica o cumprimento das obrigações específicas em matéria de formação profissional a proporcionar ao trabalhador contratado a termo.

## Artigo 126.º

## Legislação complementar

O disposto na presente subsecção é objecto de regulamentação em legislação especial.

## ANEXO J

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - ENTREVISTADOS NO BRASIL**

<b>Entrevista</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de serviço em organizações</b>	<b>Tipo de organização</b>
E1	Pedagogia Orientação	6 anos	Autarquia Federal
E2	Pedagogia Orientação	20 anos	Empresa Particular
E3	Pedagogia	6 anos	Empresa Estadual
E4	Pedagogia Educação Especial	3 anos	Hospital Municipal
E5	Pedagogia	16 anos	Legislativo
E6	Pedagogia Séries Iniciais	15 anos	Fundação Estadual
E7	Pedagogia Supervisão	15 anos	Empresa Privada
E8	Pedagogia Orientação	16 anos	Empresa Pública
E9	Pedagogia Supervisão	16 anos	Hipermercado
E10	Pedagogia	10 anos	Empresa Particular
E11	Pedagogia Supervisão	22 anos	Empresa Particular
E12	Pedagogia Supervisão	12 anos	Banco
E13	Pedagogia Supervisão	12 anos	Empresa Estadual

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - ENTREVISTADOS EM PORTUGAL**

<b>Entrevista</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de serviço nas organizações</b>	<b>Tipo de organização</b>
E1	Licenciado em Ciências da Educação	4 anos	Rede de loja e departamentos
E2	Licenciada em Ciências da Educação	2 anos	Banco
E3	Licenciada Ciências da Educação	2 anos	Empresa Pública

