

Capítulo 2

Desenvolvimento profissional docente a partir da teoria social cognitiva¹

Desarrollo profesional docente a partir de la teoría cognitiva social²

DOI: <https://doi.org/10.67595/desarrollo-profesional-docente-teoria-cognitiva-social>

Gustavo Ricciardi Fábregas de Aguiar
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2669-5915>
gustavorfaguiar@gmail.com

Artur José Renda Vitorino
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8654-3182>
arturvitorino@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho apresenta uma experiência de aprimoramento profissional inspirada na Teoria Social Cognitiva e oferecida a um grupo de 60 professores de 2 instituições privadas do interior do estado de São Paulo - Brasil. Ao longo de 15 encontros com duração de 90 minutos, realizados no ano de 2022, buscou-se oferecer um programa de formação docente capaz de dialogar verdadeiramente com os professores, valorizando seus conhecimentos e apresentando-lhes as contribuições existentes a partir do referencial teórico em questão. A coleta de dados foi feita por meio de formulários – durante os encontros – e, ao final da experiência, de 10 entrevistas semiestruturadas. Buscas na literatura revelaram, em 2019, lacunas em relação à utilização da Teoria Social Cognitiva como referencial teórico na construção de cursos de aprimoramento docente. Após as análises, conclui-se que esse referencial teórico possui um grande potencial de transformação das práticas pessoais e profissionais dos professores em atividade.

¹ Derivada da Tese intitulada “Desenvolvimento profissional docente e a Teoria Social Cognitiva” para obtenção do grau de Doutor em Educação no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Defendida em dezembro de 2024.

² Derivado de la Tesis titulada “Desarrollo Profesional Docente y Teoría Cognitiva Social” para la obtención del grado de Doctor en Educación en el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Campinas. Defendida en diciembre de 2024. Este trabalho de investigação é uma produção do Grupo de Pesquisa “GEPROD - Escola, Profissionalização Docente e seus Fundamentos”

Verificou-se também a necessidade de reverenciar e reconhecer o conhecimento dos docentes, partindo sempre de seus referenciais e conhecimentos adquiridos; e, por meio de aprofundamentos teóricos, oferecer-lhes alternativas para a superação dos desafios enfrentados diariamente.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, autorregulação da aprendizagem, Teoria Social Cognitiva.

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de desarrollo profesional inspirada en la Teoría Cognitiva Social, que fue ofrecida a un grupo de sesenta docentes de dos instituciones privadas del interior del Estado de São Paulo - Brasil. A lo largo de quince encuentros de 90 minutos celebrados en 2022, se buscó ofrecer un programa de formación docente capaz de dialogar realmente con los docentes, valorar sus conocimientos y presentarles los aportes existentes a partir del marco teórico en cuestión. La recopilación de datos se realizó durante los encuentros mediante formularios y, al final, a través de diez entrevistas semiestructuradas. Las búsquedas de literatura revelaron, en 2019, lagunas con relación al uso de la Teoría Cognitiva Social como marco teórico en la construcción de cursos de perfeccionamiento docente. Luego de los análisis, se concluye que este marco teórico tiene gran potencial para transformar las prácticas personales y profesionales de los docentes en activo. Se constató también la necesidad de reverenciar y reconocer los saberes de los docentes, partiendo siempre de sus referencias y conocimientos adquiridos y, a través de la profundización teórica, ofreciéndoles alternativas para superar los desafíos que enfrentan diariamente.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente. Autorregulación del aprendizaje. Teoría cognitiva social.

Introdução

Docentes em atividade na educação básica costumam posicionar-se de maneira bastante crítica em relação às propostas de aprimoramento profissional de professores, as quais muitas vezes desconhecem a realidade de cada instituição escolar e não consideram, de maneira adequada, os saberes acumulados dos profissionais que ali atuam. Os conhecimentos oferecidos – embora muitas vezes úteis e cientificamente construídos por pesquisadores sérios e competentes – dificilmente impactam consideravelmente os docentes em atividade, geralmente sobrecarregados com as inúmeras atribuições da escola e, por vezes, apenas interessados em medidas consideradas de utilidade prática e para uso imediato.

Diante da escassez de tempo vivenciada no cotidiano escolar, boa parte dos docentes não demonstra entusiasmo e engajamento em atividades de formação

focadas em elementos teóricos, as quais, não raramente, são elaboradas por profissionais que desconhecem os desafios reais enfrentados no dia a dia de uma escola. Esse desconhecimento, além de dificultar o reconhecimento dos méritos de cada instituição e de seus respectivos profissionais, pode reduzir os cursos de aprimoramento a uma mera apresentação de reflexões genéricas sobre a educação e de soluções padronizadas – estas serão, muito provavelmente, ignoradas pelo corpo docente.

Por outro lado, devemos reconhecer o fato de que muitos docentes experientes no ensino básico têm dificuldade em incorporar em suas agendas a leitura de produções acadêmicas e a abertura de diálogo com agentes externos à sua realidade, os quais poderiam apresentar-lhes conceitos e alternativas preciosos no enfrentamento dos dilemas da profissão, oferecendo um real aprimoramento de suas práticas cotidianas. Ao mergulharem em suas rotinas de trabalho, muitos professores são engolidos pelas infinitas demandas diárias da profissão e passam a lutar sozinhos contra os desafios do dia a dia.

Assim, quando na escola não há um espaço significativo para atividades de reflexão – ou mesmo um tempo formal e determinado para a troca de impressões sobre as angústias e incertezas que envolvem o cotidiano da profissão –, professores e gestores passam a depender unicamente dos referenciais construídos por eles mesmos no dia a dia da profissão. Por mais válidos que sejam esses saberes adquiridos na prática, devemos considerar quão limitada e perigosa tal situação pode ser. Sem o amparo dos pares profissionais e desprovidos do incômodo provocado por vozes dissonantes, dificilmente enxergamos nossas contradições – e corremos o risco de seguir cometendo os mesmos erros.

Os jovens profissionais, recém-formados nas universidades, por sua vez, manifestam incertezas e inseguranças sobre os primeiros passos da atividade profissional. Carentes de espaços de troca significativa sobre a profissão docente – os quais permitam um olhar ampliado sobre o cotidiano das escolas –, profissionais podem transformar a sala dos professores em um local (por vezes inadequado) de desabafo e lamentação, em que se multiplicam as incertezas sobre as possibilidades de aprimoramento das atividades escolares.

Azzi (2014), ao citar dados estatísticos, afirma que aproximadamente 50% dos professores iniciantes desistem da carreira nos primeiros 5 anos de profissão. As justificativas centrais estariam vinculadas a falta de incentivos e recursos, problemas de cunho administrativo como também carência de apoio por parte da equipe gestora da instituição. Profissionais podem disfarçar seus pontos fracos, por medo, vergonha ou vaidade. Alguns, por vezes, são incapazes até mesmo de identificar suas fragilidades e incoerências. Aqueles que buscam ajuda nem sempre encontram o acolhimento adequado – ou mesmo um ambiente seguro para revelar suas fragilidades – e se veem então desprovidos da orientação necessária para enfrentar as adversidades da carreira.

A esse cenário desafiador acrescentamos um agravante: o excesso de atribuições delegadas aos docentes nas escolas. Profissionais que vivem a realidade escolar no Brasil são testemunha das demandas crescentes sobre os professores³, as quais se somam à

3 Reconhecemos uma demanda crescente sobre os professores da educação básica, responsabilizados por questões sobre as quais não tiveram instrução na universidade. Sujeitos a modismos e demandas supostamente inéditas e urgentes, é no chão de fábrica que eles descobrirão novas responsabilidades, passando pela alfabetização digital das crianças, pela necessidade do uso de metodologias ativas, pela obrigatoriedade de promover uma educação socioemocional, pelo dever de combater desigualdades e preconceitos, entre muitas outras.

carga burocrática e a um processo de aceleração⁴ das atividades e do ritmo de vida, em que a tecnologia, no lugar de reduzir a carga de trabalho, tende a multiplicar as tarefas e atribuições dos profissionais. Nessa sociedade do desempenho⁵, o cansaço torna-se o padrão nas sensações cotidianas, e a busca por mergulhos teóricos e pelo diálogo com vozes alternativas parece cada vez mais distante e inviável.

Muitas escolas procuram então adequar-se às demandas e pressões das famílias, contratando especialistas em diferentes temas e oferecendo aos docentes momentos de formação pontuais, como pequenos cursos ou palestras. Estas acontecem concentradas em períodos específicos, como os planejamentos escolares, ou diluídas entre as atividades cotidianas. Embora muitos profissionais sejam capacitados e tenham amplo repertório e experiência em diferentes assuntos envolvendo a educação, o desafio de impactar uma comunidade de professores desconhecida por eles e de comunicar a diferentes segmentos escolares ao mesmo tempo⁶ torna tais atividades muito complicadas e cria dúvidas nos ouvintes em relação à efetividade das reflexões apresentadas.

Cientes da necessidade da criação de cursos significativos de aprimoramento profissional aos docentes – sejam eles muito experientes, sejam novatos na profissão – e considerando os limites e obstáculos que uma formação continuada pode oferecer, identificamos a possibilidade de utilizarmos a teoria da autorregulação da aprendizagem para oferecer aos docentes uma formação capaz de aprimorar suas práticas profissionais. O foco inicial seria o ensino de ciências humanas, mas, durante a construção do curso, o número de profissionais envolvidos e a possibilidade de integração com outras disciplinas nos levaram a ampliar o objeto de análise para outras áreas do conhecimento.

Nossa hipótese inicial considerava também a necessidade de conscientização dos estudantes em prol de uma maior responsabilização por seus aprendizados, recomendação anunciada em diversos trechos da Base Nacional Comum Curricular do Brasil⁷ – BNCC – (Ministério da Educação, 2018). Defendíamos que essa tarefa poderia materializar-se de maneira significativa a partir da incorporação de estratégias – cognitivas, metacognitivas e de controle emocional – baseadas na teoria da autorregulação da aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem é uma construção teórica sujeita às múltiplas dimensões da vida, ou seja, não existe um sujeito autorregulado de forma absoluta em todas as áreas de sua vida. O pressuposto fundamental dessa teoria é o fato de ser possível, a todas as pessoas, desenvolver estratégias de planejamento, execução e avaliação para o aprimoramento de qualquer área do aprendizado. Assim, independentemente do tema ou

4 A teoria da aceleração social foi apresentada por Rosa (2019) em sua obra *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. O autor sugere que um processo de aceleração crescente desde a modernidade impacta as mudanças na tecnologia, no ritmo da vida e nas mudanças sociais, produzindo uma crescente sensação de insatisfação com as conquistas dos anos anteriores e, portanto, levando os sujeitos a tentar se adaptar por meio de processos de *multitasking* ou aceleração das atividades. Frustrados por se julgarem incapazes de atingir os níveis desejados de produtividade, todos sofreríamos com um processo de alienação crescente.

5 O termo foi cunhado pelo filósofo sul-coreano Byung Chul-Han e discutido em vários de seus livros. Para Han (2019), a autoexploração dos sujeitos leva-os à uma exaustão da alma, tornando-os ao mesmo tempo explorados e exploradores de si mesmos.

6 Muitas atividades reúnem professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, inviabilizando a utilização de exemplos cotidianos que atinjam igualmente todos os docentes. Especialistas em um segmento acabam por ter grande dificuldade em atingir os demais, o que descredibiliza muitas das atividades oferecidas.

7 A BNCC (Ministério da Educação, 2018) é um documento de caráter normativo imposto a todas as escolas do Brasil, públicas ou privadas, de nível infantil ao médio. O documento contou com a colaboração de inúmeros profissionais e foi organizado ao longo de vários governos. Alvo de muitas análises e pesquisas acadêmicas, tratamo-lo aqui como uma condição aos educadores: por se tratar de norma, mesmo que dele discordemos, devemos seguir suas orientações.

do nível de conhecimento e domínio de uma ação em que o sujeito se encontre, é possível, por meio de estratégias e ações específicas, tornar-se um melhor aprendiz e alcançar resultados superiores (Boruchovitch & Frison, 2020).

Em nossa intenção de elaborar um curso de aprimoramento docente capaz de considerar as dificuldades e resistências encontradas para sua efetiva materialização, identificamos a Teoria Social Cognitiva como uma alternativa promissora.

Assumimos como igualmente válidas as experiências docentes e as contribuições teóricas oferecidas disponíveis na literatura acadêmica – e buscamos a promoção de um diálogo entre esses dois grupos. Corroboramos, dessa forma, o pensamento de Reboul (1988):

Pesquisador que se recuse a ensinar desconhece esse caráter fundamental da verdade: a comunicação. Docente que se não interroga sobre o que ensina despreza tanto a cultura, como a seus alunos, e a si mesmo. O primeiro não passa de um erudito, o segundo, de sofista. (p.51)

Na sequência, apresentaremos os elementos teóricos responsáveis por orientar nossa proposta de formação e, posteriormente, nossas principais conclusões com a pesquisa realizada.

1. Marcos de referência

A autorregulação é uma característica presente em estudantes capazes de assumir o protagonismo de suas aprendizagens. Percebendo-a como um processo complexo, esses estudantes utilizam-se de estratégias metacognitivas, cognitivas, comportamentais e motivacionais para garantir bons resultados em suas aprendizagens (Zimmerman, 1990, 2013).

Embora o termo “autorregulação” pareça sugerir uma ação realizada sem a responsabilidade ou interferência de um professor – o que significaria delegar ao aprendiz toda a responsabilidade do aprender –, é fundamental ressaltarmos que a teoria por nós defendida não carrega esse viés. O “self”, neste caso, refere-se não a uma ação que parte exclusivamente do sujeito e lhe permite chegar aonde deseja, mas sim a uma união da mente e do corpo. Portanto, de acordo com a Teoria Social Cognitiva, não há uma percepção fragmentada dos sujeitos, tampouco a crença de que a análise destes pode ser feita de forma deslocada da realidade em que vivem. O professor é considerado uma peça fundamental no processo de aprendizagem, embora não seja o único elemento responsável por esse processo.

A proposta aqui defendida, então, estabelece uma relação de constante integração entre docente e aprendiz, onde cada um desses assume as responsabilidades que lhe são necessárias. Como aprendizes, os estudantes devem ser estimulados a se tornar protagonistas de suas próprias aprendizagens, recebendo instruções e solicitando ajuda sempre que necessário. Por outro lado, o adulto e responsável pelo processo continua sendo o professor, ao qual são delegadas várias atribuições:

■ O papel do professor abrange oferecer oportunidades para que os estudantes

implementem e avaliem suas novas estratégias; fornecer ferramentas que auxiliem no automonitoramento e registro do progresso; ser fonte de informação e de segurança, e recomendar mudanças quando forem necessárias. (Zimmerman et al. 1996, apud Polydoro, 2017, p. 26.)

A leitura cuidadosa desse breve excerto revela a importância da atuação de um profissional na construção de um estudante autorregulado. Para além de atuar como um transmissor de informações, o educador deve não apenas apresentar estratégias de planejamento, execução e avaliação das aprendizagens, mas também deve ser capaz de oferecer oportunidades de incorporação e utilização de diferentes estratégias nas atividades escolares cotidianas.

Por ser a autorregulação da aprendizagem um conceito muito amplo e sujeito a variadas interpretações, importa neste momento identificarmos as referências teóricas escolhidas para a construção de nossa proposta de intervenção. A Teoria Social Cognitiva tem como referência de criação o psicólogo Albert Bandura, que desenvolveu pesquisas na área da psicologia por muitas décadas durante os séculos XX e XXI, oferecendo alicerce teórico para centenas de produções científicas ao redor do mundo e alcançando inúmeras honrarias na área. Sua teoria serviu de referência para vários ramos da psicologia e foi incorporada na área da educação por uma série de autores, que atribuíram diferentes interpretações e utilizações aos seus conceitos. Nossa referência para a aplicação dessa teoria na área da educação está centrada nas contribuições de Barry Zimmerman, atual professor da Universidade de Columbia e um dos grandes estudiosos desse tema no mundo.

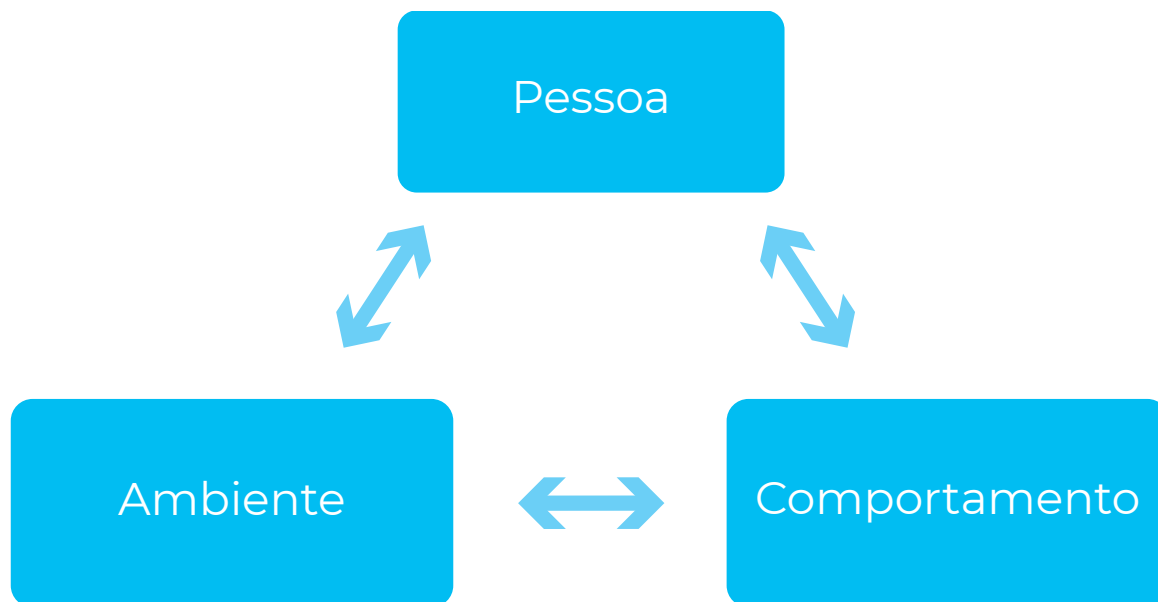
Entre os conceitos centrais da Teoria Social Cognitiva, devemos considerar a constatação feita por Bandura (2008) a respeito da capacidade de os sujeitos agirem de maneira intencional nas mais diferentes situações em que se encontrem. Bandura (2008) nomeou essa capacidade de agência humana, que se tornou um de seus conceitos centrais. Sem desconsiderar o peso do ambiente e de fatores pessoais em suas análises, o autor negou-se a aceitar a existência de uma força capaz de determinar o comportamento das pessoas. A correta instrução e o uso adequado de estratégias poderiam potencializar a construção e o desenvolvimento da agência humana nos indivíduos, ampliando suas possibilidades de ação.

À primeira vista, esse conceito pode gerar algum temor sobre uma eventual capacidade de os sujeitos se desenvolverem de forma dissociada da realidade material ou cognitiva de cada um. O receio é legítimo, e por isso cabe ressaltar o fato de que, para Bandura (2008), o aprender se relaciona a uma complexa interação associada a três diferentes dimensões: o ambiente em que o sujeito vive, suas características pessoais e, finalmente, o

comportamento que adquire diante dos dois primeiros elementos. A relação entre esses fatores ocorre de forma dinâmica, interativa e constante. Eles se afetam e se transformam continuamente, reforçando a ideia de que sempre é possível aprimorar as próprias aprendizagens e garantir melhores desempenhos e resultados. Essa interação é denominada de “reciprocidade triádica” e pode ser observada no esquema mostrado na Figura 4.

Figura 4

Reciprocidade triádica (Bandura, 2001)



Ao alterar o ambiente de estudos de modo positivo, retirando potenciais distratores e estabelecendo um comportamento adequado em relação ao plano de estudos que pretende seguir, um estudante pode monitorar seus resultados, avaliar-se, corrigir eventuais falhas e reforçar as práticas adequadas. Nessa complexa interação entre meio, comportamento e fatores pessoais, suas crenças pessoais podem ser alteradas diante de ações que possuam resultados positivos (Azzi, 2014).

Sobre essas afirmações, duas ressalvas se fazem necessárias. Primeiramente, a premissa de que os sujeitos carregam condições de agir sobre seus ambientes pode levantar suspeitas – bastante legítimas e sinceras – sobre uma eventual responsabilização absoluta dos indivíduos pelos seus fracassos, em consonância com os discursos inspirados nas doutrinas neoliberais, os quais por vezes abraçam teorias meritocráticas ingênuas e incapazes de considerar variáveis para além dos sujeitos. Não compactuamos com essa visão estreita da realidade e rejeitamos qualquer análise que minimize as influências das injustiças raciais, econômicas, étnicas ou de qualquer outra natureza. No entanto, inspirados pelo pensamento de Bandura (2001), recusamo-nos a limitar os destinos individuais às condições sob as quais os sujeitos se encontram e – baseando-nos no conceito de agência humana – defendemos que estes podem reagir a diferentes cenários e, eventualmente, são capazes de afetar, em alguma medida, suas realidades.

A proposta de um curso de formação em autorregulação da aprendizagem para

professores em atividade, conforme afirmamos previamente, não deve ser percebida como uma fórmula única e definitiva ou um manual capaz de promover “os passos para o sucesso absoluto”, como propõem inúmeros livros bem-sucedidos no mercado editorial. Buscamos, em contrapartida, alicerçar-nos em evidências de bons resultados alcançados a partir da incorporação de estratégias de autorregulação comprovadas cientificamente em pesquisas em diferentes cenários, épocas e culturas (Polydoro, 2017; Tortella & Almeida, 2017).

Outro construto importante para a compreensão da Teoria Social Cognitiva é a crença de autoeficácia, ou seja, a crença de um sujeito em suas capacidades de realizar uma tarefa específica (Azzi, 2014). Não se trata aqui de mensurar o popular conceito de “autoestima”, o qual é utilizado de forma excessivamente genérica em variados contextos. O senso de autoeficácia considera, por sua vez, que um sujeito pode avaliar-se preparado para tocar uma peça de piano a um público de 100 pessoas, mas não acredita ser capaz de solucionar uma lista de exercícios sobre polinômios ou ligações químicas. Trata-se, portanto, de uma avaliação sobre uma atividade específica, inserida em um contexto determinado. E a boa notícia, mais uma vez, é que essa crença não define uma condição permanente do sujeito em relação à atividade proposta – e, por isso, o senso de autoeficácia pode ser aprimorado por meio da utilização de estratégias corretas.

A autoeficácia de um sujeito está ligada a quatro fontes essenciais: (1) o seu estado emocional e fisiológico no momento da atividade; (2) a persuasão de terceiros; (3) os modelos aos quais é apresentado; e, finalmente, (4) as vivências reais que atravessa e em que pode experimentar o sucesso. A persuasão verbal ou os estados fisiológicos e afetivos apresentam potencial de aprimorar a performance de um sujeito, mas, de todas as fontes, seriam as que promoveriam uma contribuição menos significativa. Mais eficazes seriam as experiências vicárias, em que se acompanham o raciocínio e a ação de alguém; e, acima de todas, estaria a experiência direta, em que um sujeito consegue realizar, com relativo sucesso, uma atividade. Experimentar um bom resultado tem o potencial de produzir memórias capazes de ampliar o senso de autoeficácia nos indivíduos, os quais, ao depararem-se com uma atividade semelhante em momentos posteriores, estarão aptos a reagir com mais prontidão e sucesso. Ciente dessas informações, um professor que busque aprimorar a aprendizagem de seus alunos deve ampliar as possibilidades de experiências diretas vivenciadas por eles, avaliando-os e oferecendo-lhes informações precisas sobre suas performances.

Outra importante contribuição da autorregulação da aprendizagem aos docentes interessados em aprimorar suas atividades pode ser encontrada no modelo de aprendizagem de Zimmerman (2000, 2013). Inspirado pelas categorias desenvolvidas por Bandura (2001), Zimmerman (2013) desenvolveu um modelo simples capaz de descrever o ciclo do processo de aprendizagem, o qual envolve o planejamento do que se pretende fazer, a execução das ações planejadas – e o seu monitoramento – e, por fim, a autorreflexão sobre os resultados obtidos. O ciclo recomeça a partir das decisões tomadas com a análise de causalidade dos resultados, ou seja, diante da busca das causas do fracasso ou do sucesso obtido. Vejamos o modelo de Zimmerman (2013), representado na Figura 5.

Figura 5

Modelo de Zimmerman (2013)



Ao desvelarmos a complexidade do processo de aprendizagem, conseguimos perceber que o professor realmente interessado na aprendizagem de seus alunos não pode reduzir-se à tarefa de comunicar conteúdos escolares ou à mera “educação bancária”, criticada por Freire (2005), segundo a qual os estudantes não podem ser vistos como recipientes passivos de informações descontextualizadas. Ao contrário, precisam ser percebidos em sua relação com o mundo, devem ganhar voz e ser tratados como sujeitos repletos de potencial, aos quais devem ser apresentadas informações capazes de desvelar a realidade em que vivem. Aproximando esse conceito à teoria de Bandura (2001, 2008) poderíamos dizer que devemos tratar os aprendizes como seres dotados da agência humana.

Se listarmos todas as atividades realizadas por um docente do ensino básico ao longo de um ano, seguramente ficaremos chocados com a imensa quantidade de tempo utilizado para preenchimento de burocracias, elaboração e correção de avaliações, adaptação de materiais para alunos com diagnósticos especiais, digitações de informações de diferentes naturezas em bancos de dados e outras atividades. Sem negar a importância dessas ações para a dinâmica e a gestão escolares, trazemos à tona esse fato a fim de lançar luz a uma situação potencialmente perigosa: o professor, sobrecarregado, por vezes não tem tempo de refletir sobre sua prática pedagógica ou sobre a aprendizagem dos seus estudantes. Entra, dessa forma, no modo “automático” de trabalho, talvez até como uma forma de defesa.

Na contramão de um ensino voltado meramente à transmissão de conteúdos enciclopédicos, a teoria da autorregulação propõe uma responsabilidade compartilhada entre professor e aluno. Os papéis desses dois grupos se alteram significativamente, conforme percebemos a seguir, o professor:

[...] precisa ter não só aprofundamento de conhecimentos básicos e técnicos sobre a questão, mas também mudanças qualitativas nas atitudes e comportamentos ... saiba conjugar adaptativamente o ensino de conteúdos, técnicas, procedimentos, estratégias e atitudes em função das situações concretas em que se encontra ... (promovendo uma) responsabilidade partilhada no processo de ensino/aprendizagem entre o professor (que tem de ensinar a aprender) e o aluno (que deve aprender a aprender). (Veiga Simão, 2002, p.251)

Esse processo não se constrói do dia para a noite. Ele depende de uma alteração na cultura escolar e deve ser incorporado coletivamente por docentes e discentes. A alteração desse olhar sobre os papéis de cada um no ambiente escolar dificilmente se efetiva com uma palestra pontual ou uma atividade isolada. Além disso, professores com alguns anos de experiência no ensino básico sabem que cursos de aprimoramento oferecidos nas escolas costumam gerar muitos incômodos na equipe de educadores, especialmente por serem vistos como atividades que trazem mais peso à já sobrecarregada rotina dos profissionais. Ao apresentarem uma suposta contribuição teórica ou tecnológica aos professores, muitos responsáveis por cursos de aprimoramento docente tratam – consciente ou inconscientemente – os professores como fracassados. É quase como se dissessem: “Tudo o que fazem é insuficiente. Seus sucessos não são verdadeiros. Vamos lhes ensinar a partir de agora o modo como devem agir”.

Somamos a isso os dados crescentes sobre a violência contra docentes e o fato de que muitos educadores têm também se tornado vítimas do uso indevido das redes sociais – têm suas ações julgadas por pessoas que não os conhecem e que, não poucas vezes, acreditam cegamente em teorias da conspiração; ou por sujeitos que, por ingenuidade ou cinismo, compartilham notícias falsas e despejam ódio e frustrações em mensagens virtuais. Algumas famílias, por sua vez, veem os educadores como meros prestadores de serviço, que devem se adequar às suas exigências e sugestões.

Diante desse cenário, sugerir – em um curso de aprimoramento profissional – que o docente deva assumir uma postura específica pode parecer uma sobrecarga de trabalho ou até uma injustiça contra essa classe profissional. Por isso, reiteramos nosso interesse em apresentar uma proposta de intervenção com docentes capaz de ouvir e integrar as experiências e trajetórias individuais de cada profissional, sem a pretensão de lhes oferecer uma fórmula mágica e definitiva de sucesso.

2. Desenho metodológico

O curso proposto foi realizado durante 15 encontros de 90 minutos. Todo o cronograma e a bibliografia básica e de aprofundamento foram disponibilizados previamente em plataformas digitais, garantindo um panorama da trajetória a ser percorrida e a devida possibilidade de aprofundamento.

Pesquisas anteriores ao início do curso foram feitas a fim de descobrirmos quais eram as expectativas dos participantes bem como suas preferências em relação ao horário e à estrutura geral da dinâmica. Como muitas formações já haviam sido oferecidas nas duas instituições, prevíamos que essa consulta seria uma forma de valorizarmos sugestões e de possibilitar a formatação da estrutura dos encontros conforme cada grupo.

As contribuições mais significativas solicitavam que as reuniões ocorressem durante os dias da semana, poupando os sábados e os domingos, a fim de que os participantes pudessem se dedicar às suas famílias e a outras atividades. Outra solicitação apontava para a necessidade de um diálogo verdadeiro com a prática profissional das escolas, e havia uma sinalização significativa de que encontros teóricos deveriam, tanto quanto possível, ser reduzidos em relação ao tempo e ao tamanho das tarefas e leituras prévias.

Para cumprirmos essas solicitações, decidimos organizar os encontros de modo a alternar reuniões voltadas às discussões teóricas com reuniões voltadas à construção de atividades práticas, em que grupos de professores buscariam utilizar as estratégias discutidas no encontro teórico na elaboração de uma atividade real, prevista em planejamento. A fim de evitarmos uma sobrecarga no trabalho docente, a sugestão era inserir as estratégias de autorregulação dentro da proposta da infusão curricular, ou seja, as estratégias seriam incorporadas às tarefas já atribuídas. Acreditávamos que, ao notarem os ganhos obtidos a partir da incorporação da estratégia selecionada, aos poucos os docentes iriam se convencer dos benefícios na aprendizagem obtidos a partir da promoção da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes.

Outra questão importante a ser enfatizada diz respeito ao ano em que o curso foi oferecido: 2022. Ainda estávamos sob o efeito da pandemia de Covid-19 e das medidas voltadas à contenção do vírus, como o isolamento e as orientações de fazermos, na medida do possível, atividades remotas. Na apresentação do calendário, o colégio 1 estabeleceu os encontros teóricos como presenciais, e os encontros voltados à produção seriam remotos. No colégio 2 tivemos um obstáculo extra: outras formações foram oferecidas aos professores, os quais anunciaram uma sobrecarga de atividades de formação. A sugestão foi realizarmos o curso integralmente de forma remota – modo que garantiu o andamento das atividades.

As tarefas prévias envolviam a realização de pequenos questionários, a leitura de fragmentos de artigos ou a visualização de entrevistas ou vídeos teóricos sobre o tema a ser desenvolvido no encontro. Essas tarefas garantiam um aprofundamento significativo nos temas selecionados e evitavam a realização de encontros “surpresa”. A tarefa era sempre mencionada e utilizada no encontro, de modo a justificar sua realização, reconhecer o esforço dos que a tinham cumprido e gerar motivação para uma seriedade em relação às próximas tarefas solicitadas.

Percebemos, entretanto, que a intensa rotina de trabalho e estudo dos educadores torna muito difícil a atribuição de longas tarefas em cursos de aprimoramento profissional. Foi necessário considerar a heterogeneidade do grupo participante, seja em relação à experiência profissional, seja em relação à faixa de idade ou ao momento de formação – alguns estavam cursando graduação, mestrado e até doutorado em paralelo à proposta de formação oferecida pela escola. Por isso, sempre que atingíamos um período de excesso de trabalho escolar – em fases de correção de avaliações e fechamento de notas, por exemplo –, recebíamos dos educadores relatos sobre a dificuldade de conseguirem tempo para a

realização das tarefas. Essas falas reforçam a importância de planejarmos cirurgicamente cada minuto de atividade com os docentes, valorizando a presença de cada um e sempre cientes da carência que eles têm de tempo.

Um cronograma detalhado, contendo cada uma das atividades a serem realizadas durante o curso de formação, foi compartilhado com os docentes previamente. Esse ponto se mostrou particularmente estratégico em nossa trajetória, pois não é simples conciliar agendas de diferentes segmentos escolares, feriados, fechamentos de notas e inúmeras outras pautas envolvendo orientação, coordenação, mantenedoras etc. Um calendário mal construído pode colocar tudo a perder. Sobre a escolha das datas das atividades, acreditamos que, na medida do possível, devem ser solicitados para o curso os horários já separados para as reuniões coletivas da escola. Quando abrimos um dia extra para a formação, para além dos períodos reservados previamente, se torna impossível conciliar todas as agendas e muitos deixam de frequentar a formação oferecida.

Outro ponto imprescindível diz respeito ao envolvimento dos gestores com a proposta. Se, por um lado, os gestores precisam ter segurança plena na execução do curso de formação – a ponto de renunciarem a outras demandas fundamentais da escola para garantir sua execução –, eles precisam, por outro lado, não apenas frequentar as atividades propostas, mas também incorporar as contribuições oferecidas em seu vocabulário e suas práticas cotidianas, sinalizando, por meio do exemplo, a crença depositada naqueles referenciais. Quando a liderança pedagógica não se envolve nas formações, o exemplo para o corpo docente é bastante negativo, e muitos educadores passam a desvalorizar as atividades e os pressupostos compartilhados.

Em relação ao calendário, intervalos de 15 dias entre os encontros revelaram ser uma estratégia eficiente para manter o interesse e o ritmo das discussões. Quando os intervalos são longos, perde-se o fio da meada e os participantes demonstram dificuldade em retomar os assuntos trabalhados. Por outro lado, quando há uma sequência muito intensa de atividades, outras pautas fundamentais da escola são ignoradas e os problemas cotidianos começam a acumular-se, assim como as críticas ao tempo investido na formação. Nesse sentido, um intervalo quinzenal entre os encontros – além de garantir um tempo significativo para os docentes na realização das tarefas de preparação – pareceu equilibrar bem essas demandas.

Outra variável importante nesse processo de gerenciamento da proposta de formação é o recebimento constante de feedback por parte da equipe de educadores. Quando o responsável pelo curso faz parte do corpo docente ou gestor do colégio, há um convívio natural com a equipe, e isso obviamente pode garantir o acesso a informações estratégicas, multiplicando a possibilidade de serem feitas adaptações importantes ao longo do trajeto. Nos casos em que os responsáveis pela formação não fazem parte da equipe escolar cotidianamente, uma alternativa pode ser abrir canais para o recebimento de feedback a cada encontro. De preferência, essa coleta pode ser feita por meio de alguns profissionais de referência na equipe, indicados pelo grupo e escalados para servir como seus porta-vozes, aprimorando a comunicação entre os docentes e o responsável pelo curso.

Garantir espaço – durante a realização dos encontros – para que os docentes compartilhem suas visões e experiências em relação aos temas trabalhados é uma tarefa bastante desafiadora aos responsáveis por cursos de aprimoramento profissional.

Algumas vezes nos deparamos com vozes extremamente negativas e lamuriosas sobre o trabalho docente, as quais impactam negativamente o ambiente e provocam incertezas, especialmente entre os jovens profissionais. Nesses casos, é fundamental acolhermos a fala do docente – mas, de maneira cuidadosa e assertiva, devemos garantir que a proposta planejada para aquele momento continue sendo ministrada.

Se, por um lado, é um pesadelo promover uma dinâmica com educadores em que ninguém se posiciona ou favorece o diálogo com a teoria sugerida, o cenário contrário também é bastante difícil de gerenciar. Orquestrar essa situação pode se tornar impossível sem promover cortes ou intervenções duras nas falas e considerações dos participantes. Assim, uma estratégia utilizada para garantir um tempo suficiente de fala por encontro foi dividi-lo em blocos com horários determinados e com propostas distintas para cada um. Quando um dos blocos atingia seu limite, tornava-se mais fácil realizar uma interrupção na fala de um ou mais docentes, garantindo assim que o encontro tivesse um começo, um desenvolvimento e uma conclusão final.

Em relação ao horário das atividades, recebemos muitos pedidos sobre a necessidade de respeitarmos o horário de término estipulado previamente. Muitos alegavam que as atividades se estendiam para além do combinado, o que gerava grande frustração na equipe, já que muitos profissionais permanecem ausentes de suas casas o dia todo e contam com poucos minutos disponíveis para encontrar seus familiares e resolver outras pendências pessoais. Alguns minutos além do tempo previsto – aparentemente inofensivos – podem ampliar barreiras em relação aos próximos encontros com a equipe e gerar sentimentos desagradáveis sobre toda a proposta.

Em relação à temática desenvolvida nos encontros, optamos por uma separação em três blocos temáticos. No primeiro foram trabalhadas estratégias cognitivas, ou seja, aquelas ligadas à incorporação das informações. No segundo bloco foram desenvolvidas as estratégias metacognitivas, com ênfase para o planejamento e estabelecimento de metas. Por fim, no último bloco, foram discutidas estratégias emocionais e de trabalho em grupos.

Em todos os encontros optamos por uma breve retomada dos conceitos centrais da autorregulação da aprendizagem. Assim, os docentes tinham a oportunidade de retomar elementos teóricos como a reciprocidade triádica, a agência humana, o senso de autoeficácia e o modelo de Zimmerman. A presença de professores e pesquisadores externos enriqueceu alguns dos encontros e trouxe novas abordagens sobre os temas desenvolvidos.

A coleta de dados ocorreu durante todos os 15 encontros por meio de formulários, os quais ofereciam oportunidade de reflexão sobre os aspectos teóricos apresentados e garantiam uma percepção mais detalhada da apropriação e opinião dos docentes sobre o curso. Ao final dos 15 encontros, 10 docentes foram selecionados entre todos os participantes. O critério de escolha envolvia o nível de interação do profissional com o curso e a relevância de suas contribuições para as propostas construídas nos encontros práticos. Dez docentes foram entrevistados individualmente por cerca de 1 hora e puderam oferecer uma percepção mais profunda dos pontos positivos e dos pontos negativos da experiência vivenciada.

Conclusão

A realização de 30 encontros de formação docente alicerçados na Teoria Social Cognitiva revelou o potencial extremamente positivo de transformação das percepções e práticas dos profissionais, que passaram a se perceber como promotores da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes. A coleta de dados revelou transformações significativas na prática pessoal dos docentes, que compartilharam alterações na forma como lidavam com a divisão de suas tarefas, realizavam seus planejamentos, planejavam e avaliavam suas metas. Foi possível também perceber alterações consistentes nas práticas profissionais, especialmente dos profissionais que conseguiram experimentar o uso das estratégias e verificar suas potencialidades.

Acreditamos que o respeito à experiência e à opinião dos docentes é fundamental na condução de qualquer atividade de aprimoramento profissional a eles oferecida. Se a trajetória individual e coletiva dos docentes for ignorada ou desvalorizada, o diálogo com a teoria proposta fica comprometido. Assim, aos que se propuserem a trabalhar com docentes em atividade, sugerimos a criação de espaços dialógicos em que haja, efetivamente, uma troca de informações e experiências, conduzidas e orientadas devidamente por um referencial teórico sólido.

A teoria, por vezes malvista e rejeitada em cursos de aprimoramento profissional, foi muito bem recebida pelos docentes, que reconheciam elementos teóricos da autorregulação em suas práticas cotidianas e se identificavam com algumas das conclusões oferecidas pelos teóricos abordados nas leituras e nos comentários. A teoria que faz sentido ao docente, no entanto, é aquela capaz de organizar o caótico universo de informações e contradições vivenciadas por ele e revelar tendências, padrões e caminhos de resistência. Nesse sentido, buscamos, a cada encontro, oferecer categorias de análise e conclusões de diferentes intelectuais, as quais permitiam a apreensão de elementos da realidade de modo compreensível e direto e promoviam espaços de reflexão sobre a prática escolar cotidiana.

O cansaço e a dinâmica de constante aceleração vivenciados pelos docentes em suas rotinas de trabalho não devem ser desprezados ou minimizados por aqueles que se propõem a oferecer cursos de aprimoramento profissional docente. Nesse sentido, devemos lutar contra o hábito da “desculpabilização docente”, segundo o qual os educadores mobilizam uma grande quantidade de energia com a finalidade de identificar responsáveis pelos fracassos escolares sem, no entanto, oferecer uma alternativa para a superação das dificuldades (Estrela, 1994).

A partir da prática, concluímos que a promoção de estudantes autorregulados por meio da Teoria Social Cognitiva apresenta a potencialidade de aprimorar suas aprendizagens e identificar as causas específicas de suas dificuldades, ampliando as chances de sucesso.

Obviamente, não adotamos esse referencial teórico com um otimismo ingênuo, tampouco o percebemos como a salvação mágica da lavoura. Porém, diante de tantas injustiças, violências e desigualdades, recusamo-nos igualmente a nos entregar ao pessimismo, pois “o pessimista rejeita tudo categoricamente, sem aspirar à renovação, sem permitir-se mundos possíveis. Ele é tão obstinado quanto o otimista, e tanto o otimista como o pessimista são cegos para possibilidades” (Han, 2024, p.15). Em lugar desses dois

extremos, optamos por manter viva a esperança na possibilidade de transformação – e nos inspiramos no conceito de agência humana, presente em cada um de nós, para mantermos viva essa esperança na transformação.

Referências

- Azzi, R. G. (2014). Introdução à Teoria Social Cognitiva. Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2008) Toward an Agentic Theory of the Self. In: marsh, H. W.; Craven, R. G.; Mcinerey, D. M. (Eds.). *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential. Advances in Self Research*, Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Boruchovitch, E., & Frison, L. M. B. (2020). *Autorregulação da aprendizagem*. Vozes.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Han, B. (2019). *Sociedade do cansaço*. Vozes.
- Han, B. (2024). *O Espírito da Esperança*. Vozes.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Polydoro, S. A. J. (Org.). (2017). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Letra 1.
- Reboul, O. (1988). *Filosofia da Educação*. Nacional.
- Rosa, H. (2019). *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. Editora Unesp.
- Tortella, J., & Almeida, A. (2017). Avaliação de práticas docentes: autorregulação da aprendizagem no Ensino Fundamental. In S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva* (pp.11-18). Letra 1.
- Veiga Simão, A. M. (2002) *Aprendizagem estratégia: uma aposta na autorregulação*. Colibri.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychologist*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. (2013) From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147.