

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HENRIQUE COSTA BROJATO

METACOGNIÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS ESCOLARES

CURITIBA

2021

HENRIQUE COSTA BROJATO

METACOGNIÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

B866m Brojato, Henrique Costa
2021 Metacognição e formação continuada de pedagogos escolares /
Henrique Costa Brojato ; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho.
-- 2021
149 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2021.
Bibliografia: f. 129-133

1. Pedagogos – Formação. 2. Metacognição. 3. Educação permanente.
4. Aprendizagem. I. Portilho, Evelise Maria Labatut.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 910
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE**

Henrique Costa Brojato

Aos vinte e dois dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um, reuniu-se às 14h30min, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini e Prof. Dr. Saulo Pfeffer Geber para examinar a Dissertação do mestrando **Henrique Costa Brojato**, ano de ingresso 2019, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “**METAGOGNIÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS ESCOLARES**” que, após a defesa foi **APROVADA** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h25min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: A banca sugere a ampliação das publicações pela qualidade dos dados, assim como a continuidade dos estudos no doutorado.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:
Prof. Dr. Saulo Pfeffer Geber

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini

Participação por videoconferência

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu



Ao meu avô Genésio, in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Tendo em vista a crise sanitária que atravessamos no momento, de proporções jamais vistas em nossa história recente, em decorrência da pandemia de COVID-19, concluir este trabalho, assim como agradecer, se fazem atos de resistência. Me lembro de minha participação no Fórum Social Mundial em Salvador, no ano de 2018, em que o tema abordava, justamente, a importância da resistência enquanto condição para a criação de novas formas de viver, assim como a urgência da transformação de contextos em que as violações de direitos persistem. “Resistir é criar; resistir é transformar”: contudo, não se trata de uma mera resiliência, utilizada por discursos corporativos como forma de manter produtividades e subjugar reflexividades e subjetividades. Se trata de resistência que persiste enquanto há vida, e de cantar a beleza de ser um eterno aprendiz, como cantou Gonzaguinha.

Dito isso, agradeço em primeiro lugar à minha esposa, Carolina. Em todos os momentos dessa empreitada, da decisão de participar do processo seletivo aos últimos momentos de qualificação e defesa, me apoiou e incentivou a ser e dar o melhor de mim mesmo. Não tenho palavras para expressar minha gratidão pelo seu companheirismo, nestes tempos tão difíceis.

Agradeço aos meus pais e irmão, no momento distantes geograficamente, todavia próximos em meus pensamentos, em ligações e na saudade, agravada nos tempos atuais de distanciamento social. Tenham certeza: sou o que sou também em decorrência de todo amor e afeto que há entre nós.

Agradeço às mestras e aos mestres que passaram pelo meu percurso acadêmico, e que me mostraram pelo exemplo o significado de ensinar, aprender e ensinar a aprender.

Agradeço à minha orientadora, Professora Evelise, que desde o início dessa trajetória me mostrou a importância da abertura à uma simplicidade rigorosa, como gosto de chamar sua postura. Ao mesmo tempo em que sua exigência como orientadora nos faz crescer como pesquisadores, seu apelo à simplicidade e acessibilidade na linguagem endossam o motivo pelo qual pesquisamos em educação: para transformar realidades.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, do qual não citarei nomes para não incorrer em injustiças. Vocês foram

especialmente importantes para que eu pudesse me transformar em um pesquisador da educação, fosse pelos diálogos e debates em nossos encontros, fosse nos saudosos cafés antes da pandemia.

Agradeço a disponibilidade de cada pedagoga e pedagogo escolar participante. Vocês foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa, que espero estar à altura do que esse programa de formação continuada proporcionou na vida de vocês.

Por fim, agradeço à Diretoria Executiva de Educação Básica do Grupo Marista, pelo incentivo oferecido para a realização desse sonho.

Portanto, nós não encontramos problemas ou questões a serem estudados e explicados cientificamente fora de nós mesmos num mundo independente. Nós constituímos nossos problemas e questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocionar, desejamos fazer.

(MATURANA, 2001, p. 146)

RESUMO

Esta dissertação teve como tema principal a metacognição e a formação continuada de pedagogos escolares. Seu objetivo foi analisar criticamente o impacto de um programa de formação continuada em relação ao processo metacognitivo de pedagogos escolares. Teve como objetivos específicos: (1) verificar como pedagogos escolares fazem uso de estratégias metacognitivas ao longo de um programa de formação continuada; (2) conceituar a importância da formação continuada de pedagogos escolares e; (3) identificar as ressonâncias do processo de formação continuada nas representações verbalizadas pelos pedagogos escolares participantes da pesquisa. O lócus da pesquisa foi um Programa de Formação Continuada de Pedagogos Escolares, compreendido como a primeira etapa da pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento da Identidade Profissional do Pedagogo”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A sustentação teórica sobre o constructo metacognitivo aconteceu por meio dos estudos de Flavell (1979), Flavell, Miller e Miller (1999), Mayor, Suengas e Marques (1995), Portilho (2009), Nelson e Narens (1996), Jou e Sperb (2006), Grendene (2007), Balçikanli (2011), Ribeiro (2003) e Rocha e Malheiro (2018). A fundamentação teórica sobre a atuação do pedagogo escolar está baseada em Pimenta (2011), Libâneo (2010; 2011), Pinto (2011), Freire (1996), Haddad (2016) e Fonseca (2018). Por fim, a sustentação teórica sobre formação continuada aconteceu por meio dos estudos de Alarcão (1996), Ferreira (2014), Gatti et. al (2011), Portilho e Medina (2014) e Portilho e Tescarolo (2015). A metodologia teve caráter qualitativo, de abordagem fenomenológica e hermenêutica (SEVERINO, 2007). Participaram do programa de formação continuada 16 pedagogos escolares, atuantes em diferentes contextos e seguimentos da educação básica, de escolas privadas e públicas, localizadas no município de Curitiba e Região Metropolitana. Foram utilizados para coleta de dados um instrumento de Avaliação Metacognitiva desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa, aplicado em todos os encontros formativos realizados; protocolo de observação de temática e dinâmica, aplicado em todos os encontros e por diferentes pesquisadores que compunham o Grupo de Pesquisa; e um formulário on-line, aplicado a 3 juízes especialistas, para avaliar o conteúdo do instrumento de Avaliação Metacognitiva utilizado nos encontros, após as aplicações realizadas. Como resultados, foi possível identificar que 69% dos participantes demonstraram o desenvolvimento metacognitivo esperado como consequência dos encontros realizados, corroborando com os resultados quantitativos demonstrados. Isso quer dizer que houve impacto gerado pela intervenção, principalmente no que diz respeito ao monitoramento metacognitivo e tomada de consciência da utilização de estratégias cognitivas de reflexividade, consciência de realidade e atitudes/pensamentos, condição para o controle, autorregulação e transformação da prática cotidiana. Considero, diante dos resultados, a importância de maiores estudos sobre a articulação entre perspectiva formativa metacognitiva e formação continuada de pedagogos escolares, já que tal articulação se mostrou, além de possível, promotora da tomada de consciência sobre a identidade profissional, reverberando na utilização de estratégias metacognitivas para a autorregulação e transformação da prática.

Palavras-chave: Metacognição. Formação Continuada. Pedagogos Escolares

ABSTRACT

This dissertation has as its aim theme metacognition and continuous education of school pedagogues. Its aim was to critically analyze the impact of a continuous education program related to the school pedagogue's metacognitive process. It has as specific aims: (1) to verify how school pedagogues use metacognitive strategies during a continuous education program; (2) to conceptualize the importance of continuous education of school pedagogues and; (3) to identify the resonances of continuous education process on verbal representations made by school pedagogues, participants of the research. The locus of the research was a Continuous Education Program for School Pedagogues, comprehended as the first stage of the research "Learning and Knowledge of Professional Identity of Pedagogue", developed by Research Group "Learning and Knowledge on Teachers Practice", from Strictu Sensu Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR). Theoretical support about metacognition construct happened through the studies of Flavell (1979), Flavell, Miller and Miller (1999), Mayor, Suengas and Marques (1995), Portilho (2009), Nelson and Narens (1996), Jou and Sperb (2006), Grendene (2007), Balçikanli (2011), Ribeiro (2003) e Rocha and Malheiro (2018). The theoretical foundation about school pedagogue's performance is based on Pimenta (2011), Libâneo (2010; 2011), Pinto (2011), Freire (1996), Haddad (2016) and Fonseca (2018). Lastly, the theoretical support about continuous education happened through the studies of Alarcão (1996), Ferreira (2014), Gatti et. al (2011), Portilho and Medina (2014) and Portilho and Tescarolo (2015). Methodology has qualitative character, of phenomenology and hermeneutic approach. Participated of the continuous education program 16 school pedagogues, active in different contexts and segments from basic education, of private and public schools, located in municipality of Curitiba and Metropolitan Region. It was used for data collect a Metacognitive Assessment Toll developed by the Research Group, applied in all the held meetings; observation protocol of theme and dynamic, applied in all the held meetings and by different researchers that composed the Research Group; and an on-line form, applied to 3 specialized judges, to assess the content from Metacognitive Assess Tool used in the meetings, after the applications were done. As results, was possible to identify that 69% of participants showed metacognitive development expected as consequence of held meetings, corroborating with the quantitative results demonstrated. This means there was impact generated by the intervention, mainly with regard to metacognitive monitoring and awareness enhance of the utilization of cognitive strategies of reflexivity, reality awareness and attitudes/thoughts, condition to control, autoregulation and transformation of everyday practice. I consider, before the results, the importance of further studies about the articulation between metacognitive education perspective and continuous education of school pedagogues, since such articulation proved to be, beyond possible, promoter of awareness enhances about the professional identity, reverberating on the utilization of metacognitive strategies for autoregulation and transformation of practice.

Key-words: Metacognition. Continuous Education. School Pedagogues.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Identificação de categorias e temas discutidos por categoria de trabalhos desenvolvidos sobre metacognição entre 2009 e 2019.....	21
Quadro 2 – Afirmativas presentes no instrumento de avaliação metacognitiva.....	71
Gráfico 1 – Soma das respostas de todos os pedagogos nas aplicações do instrumento.....	85
Gráfico 2 – Resultados: P1.....	87
Gráfico 3 – Resultados: P2.....	89
Gráfico 4 – Resultados: P3.....	92
Gráfico 5 – Resultados: P4.....	94
Gráfico 6 – Resultados: P5.....	96
Gráfico 7 – Resultados: P6.....	98
Gráfico 8 – Resultados: P7.....	100
Gráfico 9 – Resultados: P8.....	102
Gráfico 10 – Resultados: P9.....	104
Gráfico 11 – Resultados: P10.....	106
Gráfico 12 – Resultados: P11.....	108
Gráfico 13 – Resultados: P12	110
Gráfico 14 – Resultados: P13	111
Gráfico 15 – Resultados: P14	113
Gráfico 16 – Resultados: P15	115
Gráfico 17 – Resultados: P16	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de participantes e tema por encontro.....	68
Tabela 2 - Caracterização dos participantes.....	69
Tabela 3 - Dados do Coeficiente de Validade de Conteúdo no dimensão Clareza de Linguagem.....	81
Tabela 4 - Dados do Coeficiente de Validade de Conteúdo no dimensão Pertinência Prática.....	82
Tabela 5 - Dados do Coeficiente de Validade de Conteúdo no dimensão Relevância Teórica.....	83
Tabela 6 - Sistematização dos resultados das análises das aplicações do instrumento de avaliação metacognitiva.....	119
Tabela 7 - Categorias de compreensão dos conteúdos emergentes em roda de conversa com pedagogos participantes.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEED	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO	24
1.2	OBJETIVOS	25
1.2.1	OBJETIVO GERAL.....	25
1.2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2	METACOGNIÇÃO: PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÕES E AVALIAÇÃO ...	28
2.1	PSICOLOGIA COGNITIVA: DEFINIÇÕES E ABORDAGENS	28
2.2	DESDOBRAMENTOS DO CONSTRUCTO METACOGNIÇÃO.....	33
2.3	AVALIAÇÃO METACOGNITIVA.....	40
3.	REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS ESCOLARES E FORMAÇÃO CONTINUADA	43
3.1	DESAFIOS NA PRÁTICA DO PEDAGOGO ESCOLAR	44
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS ESCOLARES.....	51
3.3	FORMAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA METACOGNITIVA	56
4.	METODOLOGIA	61
4.1	PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA: A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA	62
4.2	CONTEXTO	66
4.3	PARTICIPANTES.....	68
4.4	INSTRUMENTOS.....	70
4.5	PROCEDIMENTOS.....	74
5.	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	80
5.1	AVALIAÇÃO DE CONTEÚDO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO METACOGNITIVA	80
5.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO METACOGNITIVA	84
5.3	CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS E EVIDÊNCIAS QUALITATIVAS DE IMPACTO NO PROCESSO METACOGNITIVO.....	119
6.	CONSIDERAÇÕES	125

REFERÊNCIAS	130
ANEXO A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO METACOGNITIVA	135
ANEXO B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	136
ANEXO C - CONVITE PARA OS PEDAGOGOS PARTICIPANTES.....	137
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
ANEXO E - FORMULÁRIO ON-LINE ENCAMINHADO PARA JUÍZES.....	140

1. INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação foi a metacognição de pedagogos escolares, em formação continuada. Mais especificamente, a importância do desenvolvimento do processo metacognitivo na formação continuada de pedagogos escolares, atuantes em escolas públicas e privadas e em diferentes segmentos da educação básica. Ela foi desenvolvida a partir dos resultados de investigações de um programa de formação continuada, destinado a pedagogos escolares, que contou com 16 participantes e 8 encontros, durante os anos de 2018 e 2019. Por meio desse programa de formação, foram possíveis as descrições e interpretações, no que diz respeito à metacognição de pedagogos escolares, que serão apresentadas ao longo deste trabalho, buscando apontar contribuições ao campo científico em questão.

Sendo assim, introduzir o tema se mostra uma tarefa bastante complexa, tendo em vista a necessidade de articulação entre os domínios cognitivos (MATURANA, 2001) relativos às pesquisas sobre metacognição, à formação continuada de profissionais da educação e, por fim, à necessidade de articulação de uma perspectiva metacognitiva na formação continuada de pedagogos escolares. Por isso, iniciarei esta discussão contextualizando a escola, enquanto instituição que condensa as representações relacionadas ao campo de atuação desse profissional, assim como a formação de professores.

Rado e Boneti (2015) apontam que a democratização do acesso à educação privilegiou a promoção da ampliação das vagas no ensino público, em nível fundamental. Esse fenômeno trouxe uma transformação significativa, já que a instituição escolar passou a superar seu caráter elitista característico do início do século XX, de quando a escola era apenas para alguns privilegiados, abrindo oportunidade à educação para todas as classes sociais.

Contudo, é imprescindível apontar que esse movimento de democratização não impediu que as desigualdades no desempenho escolar, como consequência das sociais e econômicas, acontecessem. Logo, a escola contemporânea necessita assumir um lugar onde a produção da informação e a análise crítica sejam meios para o conhecimento significativo. É papel da escola a capacitação dos alunos para a seleção de informações pertinentes, contribuindo para a internalização de instrumentos cognitivos que conduzam ao pensamento reflexivo, levando à uma

“síntese entre cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada” (LIBÂNEO, 2011, p. 28).

Por esse motivo, assume-se atualmente uma importância estratégica da constante atualização dos professores e, conseqüentemente, da equipe pedagógica, buscando a qualidade da atuação no contexto de sua função social. Nesse sentido, a formação docente:

todavia, não é uma resposta a um projeto ideal de escola, a uma organização ideal de currículo e a um perfil ideal de professores e alunos. Tem a ver, ao contrário, com as tensões, os desequilíbrios, os sofrimentos e os anseios que refletem as confusas relações entre as pessoas na escola e na sociedade (...). Essas realidades condicionam o conhecimento docente ao desenvolvimento da metacognição (PORTILHO; TESCAROLO, 2015, p. 275).

Evidencia-se, então, que a formação de professores pode contribuir para o pensar crítico e para a atitude reflexiva diante da realidade escolar, concebendo-os não como fim em si mesmos, mas como caminhos para o desenvolvimento de aprendizagens. Logo, o papel do pedagogo escolar, nesse contexto, precisa ser facilitador de processos e estratégias que viabilizem tal perspectiva reflexiva sobre o conhecimento docente.

A formação de professores necessita abordar questões para além de uma lógica tecnicista e caminhar para uma dimensão em que, conforme aponta Freire (1996, p.38), essa prática implique no pensar certo, por meio de um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a metacognição se mostra como auxiliar no desenvolvimento de uma atitude reflexiva no cotidiano escolar. Segundo Ribeiro (2003), a metacognição pode ser considerada como elemento crucial para o aprender a aprender, potencializando o desenvolvimento de formas eficazes de lidar com o meio, a regulação e a organização dos próprios processos cognitivos, características essas essenciais para a criação de estratégias frente a realidades tão complexas, como é a realidade escolar.

Logo, parti da hipótese de que também a formação, inicial ou continuada, do pedagogo escolar em uma perspectiva metacognitiva, pode contribuir para a constituição de uma atitude reflexiva, que favoreça o planejamento e a realização de ações propositivas diante dos desafios inerentes à prática educativa; principalmente, no que tange à criação de estratégias para transformar a realidade vivida nas

escolas, com vistas à qualidade educacional. Tal hipótese será melhor abordada no decorrer deste trabalho.

Dito isso, a questão sobre o papel da metacognição e da nossa própria tomada de consciência e regulação, que nos leva a aprendizagens sobre nós mesmos e sobre as relações e objetos que se apresentam à nossa consciência, abre espaço para uma digressão textual a respeito de minha trajetória até chegar a esse tema.

Tive a oportunidade de construir um caminho de curiosidade pelo desconhecido e busca da compreensão o que estava à minha volta. Fossem as leituras desde o processo de escolarização na educação básica ou os intensos diálogos na graduação em Psicologia na distante Mogi das Cruzes, com amigos, colegas de classe ou professores que passam e, às vezes, ficam em nossas vidas, todos foram elementos importantíssimos para a apreensão do quão complexas e singulares são as relações, as situações, as histórias: em suma, a vida.

Essa curiosidade que me toma desde a infância por saber sobre diversas coisas foi ganhando um corpo epistemológico no decorrer do tempo. Algo como que um refinamento, para que aquilo que se almeja alcançar no campo do conhecimento pudesse ser plausível, possível.

Exemplo disso foi a forma como transitei nos estudos da graduação em Psicologia. Me apaixonei pela psicanálise de Sigmund Freud, mas também me identificava com a psicologia sócio-histórica de Silvia Lane, Ana Bock. Ao mesmo tempo, me aprofundei nos experimentos da psicologia comportamentalista de Skynner, que me levaram a conhecer a cognitivista de Aaron Beck e realizar pesquisas sobre sua aplicabilidade no contexto das psicopatologias. Busquei na leitura fenomenológica e existencial de Jean Paul Sartre e da Gestalt-terapia de Frederick Perls, uma forma de abordar o acontecer psíquico como algo que se mostra em-si; isso me levou a um trabalho de conclusão de curso que abordou a saúde mental e sua relação com a religiosidade, sob uma ótica fenomenológica.

Esse aparente imbróglio me ensinou muito, principalmente, ao me deparar com a prática profissional, lócus em que, para mim, teoria e prática nunca estiveram dissociadas, mas sim relacionadas por meio da práxis. Esse trânsito entre autores, teorias e filosofias contribuiu significativamente em minha prática profissional como psicólogo, nos lugares onde tive a oportunidade de atuar, que estavam – e estão até hoje – inseridos em duas principais políticas públicas: assistência social e educação.

Minha primeira atuação profissional como psicólogo, em um Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), na zona leste da cidade de São Paulo, foi um lugar em que essa relação que citei anteriormente pode se materializar. Às custas que um imenso trabalho subjetivo, considerando o nível de complexidade que aquele lugar suscitava, pude vivenciar experiências com usuários e trabalhadores de diversas políticas públicas e organizações da sociedade civil, que residiam e atuavam naquele bairro, na busca pela efetivação de direitos humanos básicos de crianças, mulheres, idosos, pessoas em situação de rua; em suma, de todos aqueles que necessitassem.

O que mais me chamava a atenção nas situações em que acompanhava naquele contexto, e que se estendeu para outros lugares que vim a atuar posteriormente, era o quanto a política de educação estava distante dessas discussões em rede. Essa distância era presente de diversas formas, mas gostaria de dar figura a duas principais. A primeira: a dificuldade de envolvimento com situações ditas “problema”, como a inclusão, a questão das drogas, dos problemas de aprendizagem, que desencadeavam uma série de desentendimentos entre escola, posto de saúde, assistência social, conselho tutelar e quem mais entrasse nesse (*curto*)circuito.

A segunda: quão distante das pessoas que eu atendia naquele contexto de violações de direitos fundamentais estava o acesso à e a permanência na educação. Os índices de pessoas não-alfabetizadas, de evasão escolar e de pessoas que diziam não ver sentido na educação, em minha escuta cotidiana, me levaram a reflexões importantíssimas enquanto psicólogo da política de assistência social. Dentre essas reflexões, me lembro de quando visitei uma escola próxima ao local onde trabalhava, em que pedagogas e docentes ficaram algumas horas apresentando diversas queixas sobre seu cotidiano, principalmente sobre não haver perspectivas de um futuro em que essas queixas pudessem ter resolutividade.

Nesse dia, tomei consciência acerca do quanto eu gostaria de atuar e pesquisar questões relacionadas à educação, por meio da minha formação em psicologia. Foi quando tive a oportunidade de ingressar como psicólogo em uma escola social Marista, na mesma zona leste de São Paulo. Essa prática me abriu “portas da percepção”, tanto da importância do fortalecimento de redes de apoio e qualidade educacional, quanto do quão crucial é, além de investimentos e insistências, se ter um programa de formação continuada para todos os integrantes

da comunidade educativa, por meio de construções democráticas, coletivas e encharcadas de “bonitezas”, tal qual Paulo Freire preconiza.

Sim, eu estava em um local privilegiado, mas por que não almejar que todos os ambientes educacionais pudessem ter aquele comprometimento, aquele cuidado, aquela vontade de que as ações dessem “certo”?

Essa atuação me trouxe à Curitiba, num contexto que me fez conhecer outros territórios e jeitos de se fazer educação, por meio do assessoramento técnico de outras psicólogas que atuavam em contextos educacionais formais e não-formais. Hoje, estou em uma unidade considerada “especial” dessa mesma rede de escolas sociais Marista; essa unidade é chamada de Propulsão, e atua na reinserção social de adolescentes em situação de uso abusivo de álcool e outras drogas. Em nenhum momento, nestes quase sete anos de atuação como psicólogo, assessor ou gestor de unidade, a educação deixou de ser o plano de fundo de minha atuação profissional e de minhas reflexões e produções acadêmicas.

O que me traz à presente pesquisa. Sem dúvida, aquilo que pesquisamos precisa ter algo de nós mesmos, para que haja desejo e implicação. Sim, o ato de desenvolver uma pesquisa é árduo, mas também prazeroso, cheio de descobertas, inovador. Logo, pensar a articulação entre metacognição e formação continuada me atravessa enquanto pesquisador, em direção à produção de conhecimento e contribuição em pesquisas na área da educação.

Essas e outras aprendizagens e questões puderam ser acolhidas no Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, coordenado pela professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho. Este grupo, composto por pesquisadores da área da educação, possui como premissa a coletividade na produção de conhecimentos, enriquecendo as pesquisas desenvolvidas e possibilitando a troca constante de experiências sobre o processo de aprendizagem e formação de professores.

A pesquisa está inserida no projeto Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, que tem sido desenvolvido desde 2018. O objetivo é a potencialização da identidade do pedagogo por meio do processo metacognitivo de tomada de consciência e autorregulação, constituindo e aprimorando a formação do professor e transformando o contexto em que sua prática está inserida.

Retornando de minha digressão, trago outros pontos fundamentais que justificam a pesquisa ser direcionada aos pedagogos escolares. Tendo em vista os desafios relacionados à prática e à formação continuada do pedagogo escolar, se faz necessária a construção de estratégias que fortaleçam a identidade deste profissional, com vistas a qualificar sua atuação.

Nesse sentido, a metacognição tem demonstrado relevância em pesquisas relacionadas à aprendizagem, em seu potencial de promover a revisão e construção de conhecimentos por meio da “reflexão sobre seus próprios pensamentos” (ROCHA; MALHEIRO, 2018, p. 2). Contudo, ainda se verifica a ausência de pesquisas que relacionem a formação do pedagogo e a metacognição.

Sendo assim, foi realizada uma busca na base de dados do Portal CAPES, com o descritor “metacognição”¹, com o filtro o tipo de publicação “artigos”, sendo critério de exclusão produções que não fossem realizadas por periódicos com revisão por pares e produções que não fossem artigos científicos.

Por meio dessa busca, realizada no ano de 2019, foi possível identificar quais os objetivos de pesquisa que, frequentemente, estão atrelados à metacognição entre os anos de 2009 e 2019. Depois dessa identificação foram classificados os resultados em 6 categorias diferentes, com a descrição dos temas correspondentes, assim como a porcentagem de artigos em cada uma das categorias, como forma de identificar quais os temas mais desenvolvidos nas pesquisas sobre metacognição nesse período.

Ao todo, foram localizados 217 artigos, que se dividiram da seguinte forma:

¹ A escolha pelo nome em português, apesar de trazer impacto no número de pesquisas encontradas, serviu para dar maior visibilidade às pesquisas nacionais sobre o tema.

Quadro 1: Identificação de categorias e temas discutidos por categoria de trabalhos desenvolvidos sobre metacognição entre 2009 e 2019

Categoria	Subcategorias	%
Metacognição e Aprendizagem	Material didático; tecnologias; autorregulação e autoavaliação da aprendizagem; utilização de estratégias metacognitivas; leitura; desempenho ortográfico; compreensão textual; trabalho com grupos; metodologias no ensino superior; utilização de portfólios; afeto.	43
Identificação da atividade metacognitiva	Escala de avaliação para idosos, estudantes e crianças; monitoramento metacognitivo; validação de instrumento de análise; estilo de tomada de decisão.	28
Outros	Características empreendedoras; aplicação ao contexto do Design; Autoestima de adolescentes; aplicação ao contexto corporativo; análise crítica do conceito; metodologia de pesquisa; entrevista/editorial; teoria e base curricular.	11
Formação de professores	Inicial e continuada.	8
Revisão sistemática	Análise da produção científica; estudo bibliográfico.	7
Grupos Clínicos	Saúde mental.	3
TOTAL		100

FONTE: o autor, 2019

Observa-se que grande parte dos artigos desenvolvidos (43%) nos últimos 10 anos estão ligados a temas que remetem à metacognição e sua relação com a qualificação do processo de aprendizagem. Nas temáticas identificadas, as pesquisas se concentram na importância da autorregulação e da autoavaliação da aprendizagem, na qualificação da leitura, desempenho ortográfico e compreensão textual (aplicados ao ensino fundamental) e, por fim, a metodologias do ensino superior, em sua maioria, a cursos da área da saúde.

Esse resultado remete ao que Duffy (2005) e Grendene (2007) apontam. As pesquisas desenvolvidas sobre metacognição, em sua maioria, estão relacionadas a pesquisas com crianças, com enfoque em processos básicos, como é o caso da matemática ou da leitura. Outras pesquisas, de acordo com Balcikanli (2011), demonstram a importância da metacognição na aprendizagem de línguas. Tais

considerações, além de dialogarem com o resultado obtido neste levantamento, também abrem margem para apontamentos sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre aprendizagem e formação de professores (DUFFY, 2005).

A segunda categoria com maior número de pesquisas desenvolvidas diz respeito a trabalhos relacionados a temas vinculados à identificação da ocorrência da atividade metacognitiva, com 28%. Os temas mais recorrentes foram relacionados à construção de escalas para avaliação da atividade metacognitiva em idosos, estudantes e crianças em idade escolar, validações de instrumentos de análise e monitoramentos da atividade metacognitiva.

Considerando o que Portilho (2009) aponta sobre a importância da avaliação metacognitiva na tomada de consciência, tanto dos aspectos frágeis quanto dos fortes no processo de aprendizagem, acredita-se que a porcentagem de pesquisas desenvolvidas nessa categoria revela uma maior atenção por parte dos pesquisadores para a qualificação dos procedimentos e instrumentos de análise.

Chama a atenção as porcentagens relacionadas a pesquisas na categoria formação de professores. Com 8%, os temas se concentravam em pesquisas relacionadas à formação inicial e continuada de professores e pedagogos. Esse dado demonstra novamente o que Duffy (2005) e Grendene (2007) apontam sobre a ausência de pesquisas sobre metacognição relacionadas à qualificação da formação docente; fato este que ganha maior relevo quando, durante a pesquisa, nenhum dos artigos tinha como foco a formação continuada do pedagogo escolar – ou coordenador pedagógico.

Esse achado é endossado por outra pesquisa realizada por Portilho e Brojato (2021), de tipo estado do conhecimento, desta vez com o objetivo de compreender a abordagem do constructo metacognição, aplicado ao ensino superior, em pesquisas desenvolvidas entre 2016 e 2020. Foram analisadas teses, dissertações e artigos internacionais e nacionais, por meio da plataforma ERIC e do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, e, de um total de 306 publicações analisadas, apenas 7 tinham como enfoque a formação de professores (PORTILHO; BROJATO, 2021).

As categorias “revisão sistemática” (7%), “grupos clínicos” (3%) e “outros” (11%) demonstram a diversidade de produções realizadas, para além dos temas majoritários citados anteriormente. Na categoria grupos clínicos, por exemplo, os temas versavam sobre saúde mental e as contribuições do desenvolvimento de

estratégias metacognitivas aplicadas a esse contexto. Esse exemplo demonstra que a metacognição não está restrita à pesquisa educacional, alcançando relevância em outras áreas do conhecimento desde Flavell (1979).

A categoria “outros” também demonstrou essa diversidade de pesquisas, com temas como contexto corporativo, identificação de características empreendedoras e aplicações ao Design, para citar alguns exemplos. Essa utilização denota a característica polissêmica do conceito metacognição que, segundo Grendene (2007), pode incorrer em um uso indiscriminado, que dificultaria a busca pela cientificidade do conceito.

Diante do exposto, justifica-se a realização de estudos nessa área, já que, para que a metacognição possa ser uma perspectiva a ser adotada em práticas escolares de ensino e aprendizagem, é importante que os profissionais envolvidos nesse processo também reflitam sobre sua prática, assim como tomem consciência de suas aprendizagens e autorregulem suas práticas, caminhando assim para o aprender a aprender - ou, como estabelece Alarcão (1996, p. 175), para o “processo de conhecer o próprio modo de conhecer”.

Segundo Freire (1996, p. 79):

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

Em suma, acredita-se que a análise dos resultados de um programa de formação continuada com pedagogos em uma perspectiva metacognitiva (PORTILHO, 2009; FLAVELL, 1999; MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995) pode contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas na área da metacognição, que se articulem à realidade escolar e a questões voltadas à formação continuada de pedagogos, assim como para a reflexão sobre esse campo de estudos acerca da metacognição, tão vasto, quanto polissêmico.

Nesse sentido, caminho para a apresentação do processo de problematização desta dissertação, que apontará para a importância da pesquisa em questão.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

As discussões sobre a identidade profissional do pedagogo escolar têm demonstrado como essa questão está presente no cotidiano de atuação desse profissional. Libâneo (2010) aponta algumas reflexões sobre a que se devem as problematizações relacionadas à atuação do pedagogo:

A meu ver, a saúde dos movimentos e organizações de educadores depende de uma reavaliação de questões como a transposição de modelos teóricos de outros países, a reserva de mercado de áreas de conhecimento, o preciosismo intelectual excludente, o distanciamento das demandas reais de escolas e professores, a sociologização exacerbada dos problemas educacionais, etc., questões essas que têm levado a falsos argumentos contra a natureza epistemológica da Pedagogia e a identidade profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2010, p. 41).

A figura do pedagogo e sua identidade profissional alcançam relevo diante desse cenário. Esse relevo se deve às discussões sobre a qualidade da educação e de quais seriam os objetivos da escola, atingindo uma importante posição no estabelecimento de processos de acompanhamento pedagógico, contribuindo para que docentes construam meios para a socialização de conteúdos curriculares, expressando as intencionalidades da prática educativa formal para os sujeitos pertencentes a esse processo.

Nesse sentido, Pinto (2011, p. 75) afirma que o pedagogo “é o educador-estudioso e interventor nessa área da Educação” – a saber, a educação escolarizada, campo de conhecimento da pedagogia escolar. Logo, importa que esse profissional possa realizar a articulação entre os processos educativos escolares e outros processos que venham a acontecer em outras instâncias sociais, o que exige uma formação pedagógica muito sólida. Essa sólida formação poderá se manifestar por meio do:

domínio dos procedimentos que envolvam o processo de ensino e aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula, mas do mesmo modo deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola e que estão direta ou indiretamente relacionadas com as práticas educativas da sala de aula (PINTO, 2011, p. 77).

O programa de formação continuada analisado nesta dissertação, que se constituiu a partir do movimento de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, buscou incidir na qualificação da prática do pedagogo escolar, por intermédio de um programa de formação continuada, baseado numa perspectiva metacognitiva.

Tendo em vista a importância de tal desenvolvimento e perspectiva na elaboração de ações que visem a transformação da realidade, tivemos como intuito que esse programa formativo pudesse contribuir com os pedagogos escolares participantes na aquisição de estratégias metacognitivas, que pudessem produzir sentidos para o desenvolvimento de um programa de formação continuada junto aos docentes que cada um dos pedagogos participantes acompanha na prática cotidiana.

Logo, investigar se o programa de formação continuada numa perspectiva metacognitiva pôde efetivamente incidir no desenvolvimento de estratégias metacognitivas de pedagogos escolares participantes, coloca a questão sobre a possibilidade de avaliação metacognitiva, por meio da análise crítica sobre o processo de aprendizagem durante a formação continuada, a partir tanto da identificação da utilização de tais estratégias, quanto de suas ressonâncias na prática cotidiana.

Sendo assim, chego ao seguinte problema de pesquisa: **um programa de formação continuada de perspectiva metacognitiva pode incidir no processo metacognitivo dos pedagogos escolares participantes, contribuindo para a tomada de consciência e autorregulação destinadas à transformação da prática?**

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar criticamente o impacto de um programa de formação continuada em relação ao processo metacognitivo de pedagogos escolares.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Verificar como pedagogos escolares fazem uso de estratégias metacognitivas ao longo de um programa de formação continuada;
- Evidenciar a importância da formação continuada de pedagogos escolares;

- Identificar as ressonâncias do processo de formação continuada nas representações verbalizadas pelos pedagogos escolares participantes da pesquisa.

1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para o desenvolvimento da dissertação e conseqüente discussão do problema de pesquisa levantado, seguirei com a fundamentação teórica por meio de dois capítulos. O primeiro apresenta discussões acerca do construto teórico denominado metacognição, considerando três principais aspectos: (1) Psicologia Cognitiva e seus pressupostos históricos e epistemológicos; (2) Desdobramentos do constructo metacognição, buscando apresentar os principais autores que abordam a metacognição e quais foram suas contribuições e; (3) Avaliação metacognitiva, que aborda métodos de avaliação metacognitiva e o modelo teórico utilizado nesta dissertação.

O segundo capítulo aborda a formação continuada de pedagogos escolares, considerando: (1) Desafios na prática do pedagogo escolar, considerando sua identidade profissional e sua atuação cotidiana; (2) Formação de professores e sua relação com a formação continuada de pedagogos escolares, explorando quais as aproximações e especificidades a serem consideradas e; (3) A formação continuada de pedagogos escolares numa perspectiva metacognitiva, abordando os desafios e potencialidades dessa abordagem.

Depois da fundamentação teórica explicito a metodologia utilizada para chegar aos objetivos da pesquisa. A pesquisa será qualitativa, de abordagem fenomenológico-hermenêutica. Os resultados serão discutidos na seção descrição e análise dos resultados, contendo: (1) Avaliação de conteúdo do Instrumento de Avaliação Metacognitiva aplicado, apresentando os índices alcançados por meio de software estatístico; (2) Análise dos resultados do instrumento de avaliação metacognitiva e de relatos dos pedagogos escolares durante o processo formativo, articulando os resultados quantitativos oriundos das aplicações do instrumento por encontro com os registros dos encontros realizados.

Acredito que, partindo destas fontes de dados, serão possíveis análises e considerações sobre o problema que se propõe nesta pesquisa, que envolve a metacognição e a questão da formação continuada do pedagogo. Tais análises

podem ampliar a produção científica acerca deste tema, assim como incidir na aplicabilidade em contextos escolares.

2 METACOGNIÇÃO: PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÕES E AVALIAÇÃO

Apresentar uma introdução ao constructo teórico da atividade cognitiva denominada metacognição implica, a qualquer pesquisador que se aventure a essa empreitada, retomar abordagens que surgiram antes dos primeiros trabalhos científicos que apontavam para os estudos da cognição acerca da cognição. Sendo assim, dou início à fundamentação teórica com uma apresentação das principais abordagens que representam a Psicologia Cognitiva atualmente, para, posteriormente, contextualizar a metacognição enquanto conceito fundante deste trabalho.

2.1 PSICOLOGIA COGNITIVA: DEFINIÇÃO E ABORDAGENS

Para Atkinson (2002, p. 34), a perspectiva cognitiva, tal qual estudamos atualmente, pode ser considerada como uma forma de regresso “[...] às raízes cognitivas da psicologia e em parte uma reação à estreiteza do behaviorismo e da concepção E-R [...]”. Essa estreiteza acabava por negligenciar atividades cognitivas complexas, levando psicólogos cognitivistas a retornar para esses processos mentais em suas pesquisas.

A abordagem cognitivista preconiza que os indivíduos se comportam fundamentados em atitudes, crenças e desejos de alcançar metas determinadas, apontando as modificações ocorridas nas estruturas cognitivas como foco de compreensão do fenômeno psicológico (GAMEZ, 2013). Contudo, apesar do retorno à psicologia do século XIX feita pelos cognitivistas, o método contemporâneo não se baseia na introspecção, e sim nas seguintes premissas:

(...) (1) somente pelo estudo dos processos mentais podemos compreender plenamente o que os organismos fazem, e (2) que podemos estudar os processos mentais de maneira objetiva focalizando comportamentos específicos (exatamente como o fazem os behavioristas), mas **interpretando-os em termos de processos mentais subjacentes** (ATKINSON, 2002, p. 34, grifo meu).

Mais à frente, apontarei algumas das considerações feitas por Nelson e Narens (1996) sobre a utilização da introspecção como instrumento de acesso à metacognição, ou de Mayor, Suengas e Marques (1995) sobre a avaliação metacognitiva baseada nos relatos verbais de experiências metacognitivas em programas de formação. Esses autores apontam para a introspecção como uma

forma de acesso à metacognição; entretanto, neste ponto do trabalho importa dar ênfase ao fato que o contexto em que se origina a psicologia cognitiva aponta, independentemente do método utilizado, para o interesse na compreensão da forma como se processa a cognição - o ato de conhecer – e as faculdades mentais (GAMEZ, 2013).

Nesse preambulo, Flavell, Miller e Miller (1999) citam um dos achados científicos cognitivistas: a ideia de que os processos cognitivos interagem substancialmente com os elementos da personalidade. Isso significa que aquilo que temos ciência, que conhecemos, influi diretamente na forma como percebemos o ambiente, as relações e o mundo. Em outras palavras, a forma como classificamos ou conceitualizamos os objetos afetam a forma como raciocinamos sobre eles. Logo,

(...) o argumento atual seria de que a mente é um aparelho altamente organizado, cujas numerosas “partes” estão ricamente interligadas umas com as outras. Ela não é um conjunto de componentes cognitivos independentes, mas sim um sistema de componentes em interação, organizado de forma complexa (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 10).

Como dito anteriormente, existem abordagens e diferentes enfoques dentro do que se pode chamar cognitivismo. Por exemplo, os aportes da Psicologia Evolutiva por meio de estudos de tipo experimental, conjectural e por descobrimento, como foram os estudos de Jean Piaget (GAMEZ, 2013). Para Piaget (1978), a cognição se apresenta como condição de adaptação de um organismo complexo a um meio também complexo. A afirmação a seguir ilustra o quanto a questão dicotômica entre empirismo tradicional e inatismo ocupava posição importante em suas formulações sobre essa condição de adaptação do organismo:

A vantagem que um estudo da evolução dos conhecimentos desde suas raízes apresenta (embora, no momento, sem referências aos antecedentes biológicos) é oferecer uma resposta à questão mal solucionada do sentido das tentativas cognitivas iniciais. A se restringir às posições clássicas do problema, não se pode, com efeito, senão indagar se toda informação cognitiva emana dos objetos e vem de fora informar o sujeito, como supunha o empirismo tradicional, ou, se, pelo contrário, o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que ela imporá aos objetos, conforme as diversas variedades de apriorismo ou de inatismo (PIAGET, 1978, p. 6).

Piaget idealizava um sistema extremamente ativo, pois “[...] seleciona e interpreta ativamente a informação ambiental à medida que constrói seu próprio conhecimento”, onde a mente, por meio de dados externos e de sua interpretação, constrói estruturas de conhecimento, organizando, reorganizando e transformando esses dados adquiridos.

A assimilação, portanto, refere-se ao processo de adaptar os estímulos externos às estruturas mentais internas, enquanto a acomodação refere-se ao processo reverso ou complementar de adaptar essas estruturas mentais à estrutura desses mesmos estímulos (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 11).

Logo, por meio de assimilações e acomodações repetidas em um determinado ambiente, o sistema cognitivo evolui de forma rápida, tornando possíveis novas e diferentes assimilações e acomodações e, conseqüentemente, “pequenos movimentos de crescimento mental” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 13).

É importante compreender que na base da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento está a influência da biologia, que foi sua formação inicial (GAMEZ, 2013; PALANGANA, 2015). Seus estudos em psicologia possibilitaram uma ponte entre seus estudos biológicos e filosóficos, estes últimos anteriores à biologia. Suas contribuições são importantíssimas para o desenvolvimento da abordagem cognitivista em psicologia do desenvolvimento, direcionando suas pesquisas para a “[...] interação entre as capacidades de maturação natural da criança e suas interações com o ambiente” (ATKINSON, 2002, p. 98), pois

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (...) A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos” (PIAGET, 1978, P. 6).

Outra abordagem importante para os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo é a do Processamento de Informação. Cognitivistas que utilizam essa abordagem compreendem “[...] a mente humana como um sistema cognitivo complexo, análogo, de certo modo, a um computador digital” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 14). Isso significa que o processamento de informações operado pelo sistema cognitivo pode ser entendido como um tipo de “odisseia do fluxo de informações”.

Vale destacar nessa teoria a importância do conceito denominado representação. Araújo (2015, p. 73), afirma:

Entende-se o estudo da cognição como processamento de informação sobre representações ou estados internos de um sistema natural ou artificial. Assim, os cientistas cognitivos entendem que é legítimo postular um nível de análise separado das condições físicas ou materiais de um sistema como nível de representação – símbolos, regras e enunciados lógicos correspondem às entidades representacionais.

Logo, a ideia de representação se tornou central nas ciências cognitivistas na década de 1970, a partir dos anos cibernéticos da década de 1940. Tal aceção, principalmente dos funcionalistas, levou à ideia de que a cognição suporia níveis representacionais que seriam, segundo Araújo (2015), independentes dos níveis sociocultural e biológico. Ou seja, sendo a mente um software do cérebro,

O que se designa “ciências cognitivas” é o desenvolvimento do projeto cibernético dos anos 40 a partir do ideal de representação computacional dos processos de informação (ARAÚJO, 2015, p. 75).

Esse ideal representacional leva à concepção de que a mente consistiria em “um conjunto de estados funcionais de um sistema” e, por conseguinte, as “ciências cognitivas (...) estudam a “natureza da mente” em termos de “sistemas, processamento de dados, informação e conhecimento”” (ARAÚJO, 2015, p. 75). Sendo assim,

O objetivo ideal da abordagem do processamento de informação é chegar a um modelo de processamento cognitivo em tempo real que seja tão precisamente especificado, explícito e detalhado que possa ser acionado como um programa de computador. [...] objetivo último da abordagem do processamento de informação é produzir um modelo explícito e testável do funcionamento e da mudança cognitiva aqui e agora (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 15).

A abordagem do Processamento de Informações é apontada como uma das principais perspectivas do cognitivismo em livros de introdução à psicologia. Também importa considerar a relevância dessa perspectiva na cunhagem da metacognição, de acordo com Grendene (2005) e Jou e Spelberg (2005), por se tratar da forma como Flavell (1979) a concebeu, no auge do desenvolvimento dos estudos do Processamento de Informações.

Por fim, a abordagem contextual, que aponta para a relevância do social no desenvolvimento cognitivo, demonstra um foco na orientação e interação com adultos na base do desenvolvimento cognitivo. Seus primórdios localizam-se no início do século XX, com os trabalhos de pesquisadores soviéticos tais como Vygotsky, Luria e Leontiev. Apesar das outras abordagens citadas também discutirem o social e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, serão os autores contextualistas que darão maior foco a tais situações.

Vale ressaltar que o termo contextual para essa abordagem é utilizado por Flavell, Miller e Miller (1999), mas que geralmente na literatura esses autores são considerados precursores da abordagem histórico-cultural, ou sócio-histórica, de aportes sociointeracionistas (GAMEZ, 2013)

O que estas abordagens têm em comum é a visão de que os domínios cognitivo e social estão sempre vinculados, pois, de certa maneira, o pensar é social. Nesse social distinguem-se duas dimensões: a primeira seria o contexto sócio-histórico-cultural, e a segunda seria mais próxima, definida como o ambiente físico e social imediato.

Com seus postulados, Vygotsky, um dos principais representantes dessa abordagem, se tornou pioneiro na área da psicologia, abrindo fronteiras para os mecanismos culturais pelos quais as origens da linguagem e do pensamento remontam (PALANGA, 2015). Ele também se fez notável pela demonstração da epistemologia dialético-materialista na orientação da compreensão dos fenômenos psíquicos.

Ao abordar a questão da internalização de formas culturais de comportamento, Vigotski (2007, p. 58) deixa evidente a centralidade do pensamento como fenômeno social e interacionista, por meio da utilização de signos, já que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Nesse sentido, ao abordar a mudança cognitiva envolvendo desenvolvimento e aprendizagem, partiu da concepção da unidade entre ambos, afirmando que

(...) o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.

Flavell, Miller e Miller (1999, p. 21) definem a zona de desenvolvimento proximal, concebida por Vigotski (2007), como sendo uma zona onde a criança está do ponto de vista cognitivo, assim como de onde ela pode alcançar por meio de auxílio de um adulto, por exemplo. Em outras palavras, o “desenvolvimento cognitivo acontece de forma gradual”. Ela é definida como

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Há ainda, a partir destas perspectivas apresentadas, desdobramentos importantes da teoria cognitiva contemporânea, mas que não aprofundarei nesta dissertação. Sendo assim, reconhecendo que o que apresentei é um recorte das concepções que mais possuem relação com os estudos aplicados à educação, a partir das abordagens construtivistas, sociointeracionistas e de processamento de informações, apresentarei uma introdução ao constructo metacognição em sua amplitude contemporânea.

2.2. DESDOBRAMENTOS DO CONSTRUCTO METACOGNIÇÃO

Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125) definem metacognição da seguinte forma:

Em geral, ela é definida, ampla e um tanto livremente, como qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva [...]. Ela é chamada metacognição porque seu sentido essencial é “cognição acerca da cognição”.

Essa afirmação, muito utilizada em pesquisas, aponta para a importância de se conceber a metacognição como uma atividade cognitiva, apesar de seu nome dar a entender algo que vai para além da cognição. Ela se manifesta por meio do conhecimento metacognitivo e do monitoramento e autorregulação metacognitivos (BROWN, 1987; FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999; STERNBERG, 2000).

A metacognição demonstra sua importância para os estudos sobre a cognição humana por se caracterizar como uma ponte entre tópicos de interesse, tais como memória e tomada de decisão, motivação e aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem (NELSON; NARENS, 1996). Assim como tantos outros conceitos e constructos teóricos desenvolvidos, a metacognição surge a partir de estudos sobre aprendizagem e memória.

Segundo Nelson e Narens (1996, p. 2, tradução nossa)

Apesar de nenhum paradigma ter dominado completamente a pesquisa acerca da aprendizagem e memória humanas durante os últimos 50 anos, existem constructos identificáveis que grande número de pesquisadores investigou de forma unânime.

Na década de 50, a aprendizagem e a motivação eram fenômenos investigados de maneira interconectada, unificando a psicologia por meio de uma ciência do comportamento. Logo, os pesquisadores se afastaram da pesquisa com animais e enveredaram nas pesquisas acerca da memória humana via processamento de informações. Adiante, ainda na década de 50 e no começo da década de 60, os tópicos de interesse caminharam para a aprendizagem por meio de listas de múltiplas escolhas, alinhados à abordagem da teoria de interferência – que investigava a memória.

Ainda na década de 60 e no começo da década de 70, a ênfase dos estudos mudaram da aprendizagem para a memória². Em suma, a memória durante esse período era concebida mais como um subproduto da atividade perceptiva do que como uma consequência deliberada da prática da repetição.

Na década de 80, o campo de pesquisa ficou ainda mais fragmentado em pesquisas sobre diversos aspectos da aprendizagem e da memória, sem uma teoria dominante. É nessa década que o tópico da consciência passa a ser abordado por meio de três abordagens: relatos fenomenológicos, dados comportamentais e as pesquisas em neuropsicologia sobre o cérebro.

Para Nelson e Narens (1996), apesar de todos esses estudos terem produzido um rico e variado arcabouço de achados empíricos, técnicas de modelagem e de paradigmas experimentais, não foram produzidas teorias dominantes que pudessem expandir os achados de seus antecessores. Tal consideração aponta para reflexões sobre a amplitude dos achados no campo da aprendizagem, onde ainda hoje diversos estudos são desenvolvidos, em diversas abordagens.

Nessa perspectiva, os autores apontam para a importância do desenvolvimento de teorias acerca da aprendizagem que fortaleçam, em sua concepção, a ideia de que as pessoas são sistemas capazes de autorreflexão para avaliar e reavaliar seu progresso e modificar sua forma de proceder em determinadas tarefas a partir dessa avaliação. A abordagem metacognitiva da aprendizagem e seus estudos se apresenta consoante a essa perspectiva, por meio

² Pesquisadores deram enfoque em tópicos como “serial-position curves in single-trial recall”, que foram importantes junto da estrutura do modelo de memória de “rehearsal-buffer” que, posteriormente, foi substituído pelas investigações de diversos modelos de tarefas orientadas durante a memória incidental, para citar alguns exemplos metodológicos.

da ênfase no potencial dos processos autodirigidos para a aprendizagem (NELSON; NARENS, 1996).

Exemplo disso foi o lançamento do artigo intitulado “Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry” por John Flavell em 1979, considerado um marco conceitual da metacognição, por expor esse tão importante achado da ciência cognitiva. Nesse estudo, Flavell (1979) aponta o caráter promissor e emergente da metacognição, como conceito que contribuiria significativamente em estudos da teoria da aprendizagem social, da modificação comportamental e cognitiva, do desenvolvimento da personalidade e, por fim, da educação. Esse artigo surge em uma época em que a preocupação com a aprendizagem voltou-se para a complexidade dos processos cognitivos, direcionando as pesquisas à metacognição, como forma de compreensão e melhoria da aprendizagem no contexto escolar (RIBEIRO, 2003).

Posteriormente aos achados de Flavell, houve diversos autores que contribuíram com os estudos sobre metacognição, desde seu início na década de 1970, caracterizando-a como um conceito oriundo de distintas epistemologias e tradições teóricas. Uma delas, como dito anteriormente, é o enfoque do processamento de informação. Essa vertente parte do princípio de que o sistema cognitivo possui um subsistema que tem por finalidade o controle da atividade consciente, tendo como objetivo o monitoramento, o planejamento e a regulação de seus próprios processos. Com o passar do tempo, o desenvolvimento cognitivo caminha para uma maior complexidade, devido a situações cotidianas mais complexas. Por exemplo, crianças pequenas conseguem realizar o controle metacognitivo em suas atividades, contudo, com um menor nível de consciência que o faz; com o passar do tempo, esses processos metacognitivos passam a se tornar mais conscientes, dando embasamento à definição de que a metacognição é a capacidade de reflexão consciente acerca de seus próprios processos cognitivos e metacognitivos (BROWN, 1997; LEFFA, 1996).

Yussen (1985) realizou um estudo comparativo importante dos modelos metacognitivos disponíveis à época, e chegou à conclusão de que, além do modelo de Processamento de Informações, também existem o cognitivo-estrutural, o cognitivo-comportamental e o psicométrico.

Para o autor, os pesquisadores que trabalham com o paradigma do Processamento de Informação, como Siegler, Klahr, Sternberg e Trabasso, preocupam-se em descrever modelos de controle, envolvendo mecanismos

de monitoramento e auto-regulação. Como consequência, também são descritos modelos de treinamento em estratégias e generalização. No que concerne ao paradigma cognitivo-estrutural, ao qual estariam ligados Piaget e Feldman, segundo Yussen (1985), a estrutura do conhecimento seria descrita, enfatizando-se as sequências de mudança estrutural e elaborando-se modelos de relação entre mudança estrutural do conhecimento metacognitivo e outros conhecimentos. O paradigma cognitivo-comportamental, por sua vez, teria como representantes Bandura, Nischel, Rosenthal e Zimmerman (Yussen, 1985). Segundo esta orientação, a metacognição estaria integrada ao repertório de acontecimentos simbólicos que medeiam a aprendizagem. Descreve-se como a metacognição é modelada e relaciona-se esta modelagem com as mudanças de conduta. Já com relação ao paradigma psicométrico, o autor coloca que a psicometria tenta identificar fatores metacognitivos nos desempenhos dos testes. Castell-Horn e Guilford seriam, de acordo com Yussen, os representantes mais importantes desta orientação (JOU; SPERB, 2005, p. 178).

Outros pesquisadores (MAYOR, SUENGAS, MARQUÉS, 1995) ampliam o olhar sobre as abordagens possíveis do fenômeno metacognitivo, acrescentando às abordagens descritas anteriormente, os estudos sobre teoria da mente, modelos mentais, consciência reflexiva, processamento automático ou voluntário, alterações neurológicas, autoestima, autoeficácia. O motivo para localizar a metacognição em todos esses estudos é que, em todos, há o princípio de investigação do conhecimento consciente da mente (JOU; SPERB, 2005).

Apesar de existirem diversas abordagens acerca da metacognição, é possível partir de uma afirmação comum à maior parte dos pesquisadores, em que a

(...) metacognição inclui tanto o conhecimento do conhecimento, processos, estados cognitivos e afetivos de alguém, quanto sua habilidade de conscientemente e deliberadamente monitorar e regular seu conhecimento, processo, e estados cognitivos e afetivos (HACKER, 1998, p. 11).

Sendo assim, são considerados como domínio de apreensão e análise da atividade metacognitiva o conhecimento metacognitivo, a experiência metacognitiva, os objetivos ou tarefas e as ações ou estratégias, que estão em constante ação e interação para a regulação do pensamento metacognitivo (FLAVELL, 1979; FLAVELL, MILLER; MILLER, 1999).

O conhecimento metacognitivo, segundo Flavell, Miller e Miller (1999, p. 126), é relacionado ao conhecimento e crenças adquiridas por meio de vivências e experiências armazenadas na memória acerca da mente e de seu funcionamento e afazeres. Ele se divide em três: pessoas, tarefas e estratégias. A categoria pessoas “inclui quaisquer conhecimentos e crenças que você possa adquirir quanto aos seres humanos como processadores cognitivos”. Já a categoria tarefas, vinculada à conhecimentos e crenças sobre a tarefa ou o tipo de tarefa apresentada. Ela possui

duas subcategorias: natureza da informação da tarefa cognitiva e exigências dessa tarefa. Por fim, a categoria estratégia dentro da dimensão do conhecimento metacognitivo, de forma sucinta, possui relação com “[...] quais meios ou estratégias têm mais probabilidades de lhe fazer alcançar quais objetivos cognitivos” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 127). Em suma, grande parte daquilo que pode ser considerado conhecimento metacognitivo está atrelado a combinações ou interações entre as categorias pessoa, tarefa e estratégia.

Já as experiências metacognitivas são percepções ou impressões conscientes afetivas e cognitivas. Elas podem ser de conteúdo complexo ou simples, longas ou circunstanciais, e possuem a característica de ocorrer em momentos que estimulem o pensamento atento e com um alto nível de consciência, ou em momentos que oportunizam desenvolver sentimentos e pensamentos acerca de seu próprio pensamento emergente (FLAVELL, 1979).

Os objetivos ou tarefas possibilitam a ativação de estruturas cognitivas necessárias para sua realização; estratégias impulsionam o monitoramento da atividade cognitiva, potencializando e avaliando se a ação está contribuindo para o alcance do resultado esperado e definido pela tarefa (FLAVELL, 1979).

Ao articular as experiências metacognitivas, objetivos cognitivos, conhecimento metacognitivo e estratégias cognitivas, surgem três implicações:

Primeiro, experiências metacognitivas possuem o poder de influenciar o conhecimento metacognitivo juntamente a uma variedade de ações incluindo adicionar, deletar ou revisar. Em segundo lugar, elas podem guiar aprendizes a recriar novos objetivos e revisá-los baseando-se em outros mais antigos. Em terceiro lugar, experiências metacognitivas podem despertar estratégias que podem ser empregadas em face de objetivos cognitivos ou metacognitivos (BALCIKANLI, 2011, p. 1313, tradução livre).

É possível afirmar, então que as experiências metacognitivas são importantes no desenvolvimento de novas estratégias e na modificação de crenças acerca de si mesmo, potencializando, dessa forma, a aprendizagem. Ribeiro (2003), por exemplo, afirma que a metacognição pode ser considerada como elemento crucial para o aprender a aprender. Isso significa que a interação entre experiências, conhecimentos e estratégias metacognitivas podem potencializar o desenvolvimento de formas eficazes de lidar com o meio, na regulação e na organização dos próprios processos cognitivos, características essas essenciais para a criação de estratégias frente a realidades tão complexas, como é a realidade escolar.

Ratificado o ponto de partida deste trabalho no constructo denominado metacognição e em sua importância para os estudos acerca da aprendizagem, a abordagem metacognitiva que será utilizada será a de Mayor, Suengas e Marques (1995). Estes autores concebem que a atividade metacognitiva possui os dois componentes básicos de todos os outros modelos propostos – tomada de consciência e autocontrole, ou conhecimento metacognitivo e regulação – mas que, além destas duas, existe um terceiro elemento denominado autopoiese. Este elemento assume a articulação entre o fechamento do ‘voltar-se a si mesmo’ e a abertura para se ir mais além do dado, em direção à mudança.

Sendo assim, para Mayor, Suengas e Marques (1995), a atividade metacognitiva precisa ser analisada por meio da tomada de consciência, autocontrole e autopoiese.

A tomada de consciência implica uma análise com enfoque nos níveis de consciência, assim como da intencionalidade. Este último incide diretamente na definição de metacognição, já que é a propriedade da atividade mental que sempre se remete a um objeto distinto de si mesma; no caso da metacognição, seu objeto é a própria cognição, sem deixar de também sê-la. Aqui também cabe a retomada do problema clássico acerca do método de pesquisa em psicologia, o da introspecção, que é colocada pelos autores como meio de acessar e manejar a atividade metacognitiva no processo de tomada de consciência.

Logo,

A existência de uma tomada de consciência em toda atividade metacognitiva parece indiscutível, mas cabe admitir diversos níveis de consciência com diferentes funções; a ele se referem alguns autores quando consideram esta dimensão consciente como um continuum que vai dos níveis mais baixos (consciência vaga e meramente funcional) ao mais altos (consciência reflexiva e penetrante).

Esta consciência que o sujeito tem quando leva a cabo uma atividade metacognitiva se transforma ou é inseparável do conhecimento resultante da atividade consciente. [...] parece, a princípio, que a metacognição inclui essa consciência reflexiva que se “vê” a si mesma, teorias mais ou menos elaboradas da própria mente e, inclusive, um conhecimento mais ou menos difuso, mais ou menos profundo do próprio sujeito enquanto tal (do self) (MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995, p. 58, tradução livre).

Dando continuidade, a análise do controle acontece por meio de abordagens de ação dirigidas a metas, da ideia de controle executivo e de investigações acerca da autorregulação e autocontrole. Os dois mais estudados, de acordo com os autores, são autocontrole – como visto anteriormente - e controle executivo. Seja qual for a abordagem utilizada para se discutir a dimensão controle, o sujeito será

definido como “[...] responsável pela seleção e proposta de seus próprios fins”, onde não exerceria o controle apenas da execução, “[...] senão toda a ação, incluindo a fixação de objetivos e a elaboração da resposta”

Por fim, a autopoiese pode ser concebida como “(...) uma síntese entre a autogeração e a interação com o mundo” (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995, p. 56). Esse termo surge a partir da tentativa de Maturana e Varela (1997, p. 9), mais especificamente de Maturana, “de sintetizar ou resumir em uma expressão simples e evocadora, o que me parecia o centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos”.

Dentre diversas concepções existentes sobre a compreensão dos seres vivos em sua época – décadas de 50 e 60 –, Maturana (1997, p. 13) partia do princípio de que essa compreensão teria como cerne o “levar em conta sua condição de entes separados, autônomos, que existem como unidades independentes”. Portanto, parte do princípio de que o ser vivo é uma dinâmica molecular, unitária e singular, por ser produto de sua própria operação

em um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo especifica em cada instante seus limites de extensão (MATURANA; VARELA, 1997, p. 15).

Por meio desse percurso teórico, afirma Maturana que

É a esta rede de produções de componentes, que resulta fechada sobre si mesma, porque os componentes que produz a constituem ao gerar as próprias dinâmicas de produções que a produziu e ao determinar sua extensão como um ente circunscrito, através do qual existe um contínuo fluxo de elementos que se fazem e deixam de ser componentes segundo participam ou deixam de participar nessa rede, o que neste livro denominamos autopoiese (MATURANA; VARELA, 1997, p. 15).

A partir dessa definição que a autopoiese pode ser concebida como um componente da metacognição tão fundamental quanto a tomada de consciência e o autocontrole. É graças a ela que a atividade metacognitiva pode estar consciente de si mesma, assim como ter controle de si mesma e, indo mais além da consciência e do controle, pode construir-se a si mesma. Inclusive, pode alimentar-se dos efeitos que produz no ambiente, assegurando uma circularidade contínua e aberta, “una síntesis entre la autogeneración y la interacción com el mundo” (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995, p. 60).

Essa aplicação pode se justificar a partir a visão empregada por Maturana (1970) em seu artigo intitulado *Biology of Cognition*:

Um sistema cognitivo é um sistema cuja organização define um domínio de interações em que ele pode agir com relevância para a manutenção de si mesmo, e o processo de cognição é a ação ou comportamento real (indutivo) neste domínio. Sistemas vivos são sistemas cognitivos, e viver como um processo é um processo cognitivo. Essa afirmação é válida para todos os organismos, com ou sem um sistema nervoso (MATURANA, 1980, p. 13. Tradução livre).

Sendo assim, a reflexão sobre seus próprios pensamentos, oriunda de experiências metacognitivas em tarefas cognitivas ou metacognitivas, se relaciona com as estratégias metacognitivas de consciência, controle e autopoiese, que podem contribuir para uma aprendizagem mais “consciente, controlada e reflexiva” (PORTILHO, 2009, p. 110).

Dando continuidade, apresentarei as formas de avaliar esse processo e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, tarefa que se mostra como um desafio no contexto de pesquisas, tendo em vista a complexidade e diversidade teórica desse constructo denominado metacognição, assim como os obstáculos à apreensão desse fenômeno introspectivo.

2.3. AVALIAÇÃO METACOGNITIVA

Para iniciar a discussão sobre avaliação metacognitiva, é importante partir do princípio do quão desafiador é realizá-la. Isso se deve à problemática que gira em torno de sua detecção, isolamento e manipulação, por não ser uma resposta observável (SCHWARTZ; METCALFE, 1996; MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995). Esse fator qualitativo da metacognição coloca sua investigação em contingência com a capacidade dos sujeitos realizarem um movimento introspectivo, identificando sua própria capacidade de controle e utilização de estratégias, por exemplo.

Soma-se a esse desafio a diversidade dos pressupostos do constructo metacognitivo, que evidencia a problemática de como proceder com sua a detecção ou até manipulação, e de qual matriz teórica será aplicada. Esse problema “surge da dificuldade intrínseca que existe para operacionalizar a atividade metacognitiva” e de sua multidimensionalidade. Logo, é possível afirmar que a avaliação metacognitiva é uma atividade meta-metacognitiva, diferenciando, dessa forma, a atividade de avaliar a cognição (metacognitiva) e avaliar a metacognição (meta-metacognitiva) (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995, p. 145).

Apesar dos desafios apontados, é possível recorrer a métodos e técnicas de pesquisa que possibilitem a apreensão do fenômeno metacognitivo, conforme aponta a literatura específica. Mayor, Suengas e Marques (1995) apontam três formas de avaliação que vem sendo utilizadas: (1) os informes verbais; (2) a observação e; (3) escalas e instrumentos de avaliação.

Sobre os informes verbais, que basicamente diz da técnica de entrevistas que objetivam identificar, junto às pessoas que participam da pesquisa, se foram utilizadas estratégias metacognitivas no decorrer da execução de uma tarefa cognitiva, os autores apontam que se apresentam problemas junto a públicos infantis e/ou que apresentam problemas linguísticos de compreensão. Outra questão é se é possível acessar conteúdos metacognitivos por meio da introspecção colocada por meio da verbalização; assumindo-se que sim, existe outro desafio que diz respeito à capacidade dos participantes da pesquisa expressarem o que compreenderam, assim como de qual é a circunstância ou contexto da pesquisa (MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995).

Apesar dessas questões, a entrevista é bastante usada na avaliação metacognitiva, e pode ser aplicada em três momentos distintos:

1) antes de la tarea, con lo cual las preguntas irán enfocadas a que los niños predigan su posible ejecución; esta forma no es recomendable, porque está sobradamente demostrada la falta de realismo de los más jóvenes a la hora de predecir su ejecución; 2) durante la tarea, y entonces las preguntas se centrarán en los procesos que están teniendo lugar, por lo que habrá que evitar que los modifiquen; y 3) después de la tarea, con lo que las preguntas serán de carácter retrospectivo y elaboradas de forma que no induzcan a posibles reinterpretaciones (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995, p. 150).

A segunda técnica de pesquisa tem sido a observação, que geralmente acontece por meio de encenações, da fala egocêntrica, do pensamento em voz alta. Essa aplicação ocorre na impossibilidade de realizar tanto a aplicação de questionários, quanto de instrumentos de avaliação, como veremos adiante. Vuckman (2005) relata que os registros de observação e os informes verbais têm sido os métodos mais comuns para se avaliar e validar o fenômeno metacognitivo.

O principal problema nessa técnica é que a classificação da fala dos sujeitos durante a observação se torna tarefa bastante árdua, pois muitas das verbalizações dos participantes não são importantes do ponto de vista metacognitivo, além de ser possível não surgirem falas sobre os processos psicológicos que se almeja identificar. É possível que o método mais utilizado no campo de observação é o de

observação durante a execução de determinada tarefa, onde se infere quais estratégias metacognitivas estão sendo utilizadas a partir da execução das tarefas (MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995).

Por fim, instrumentos para avaliação e identificação do fenômeno metacognitivo também têm sido largamente utilizados, como identificado no levantamento do estado do conhecimento apresentado na introdução. Mayor, Suengas e Marques (1995) afirmam que grande parte dos pesquisadores têm construído seus próprios instrumentos, seguindo abordagens e referenciais teóricos específicos, demonstrando que a construção do instrumental de avaliação metacognitiva compreende tanto a intencionalidade da pesquisa, quanto os pressupostos teóricos que a sustentam.

Block (2005), a partir de pesquisas relacionadas à investigação metacognitiva no processo de leitura, percebeu que a avaliação metacognitiva – neste caso, direcionada à metacompreensão textual de crianças – oportunizou a apreensão de resultados, que demonstraram o avanço da aprendizagem das crianças participantes de três programas de desenvolvimento metacognitivo. Contudo, a autora pontua a importância de que a avaliação não seja pontual, mas sim que a aplicação de instrumentos de medida precisa ser contínua e por vários dias.

Em suma, a avaliação metacognitiva deve ser multidimensional e sistêmica, contribuindo com a construção de programas interventivos para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas para cada sujeito e para cada contexto de atuação (MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995; PORTILHO, 2009; BLOCK, 2005). Neste caso, o contexto foi a escola e os sujeitos, pedagogos de seguimentos da educação básica, pública ou privada, o que nos leva à importância de contextualização dos desafios profissionais do pedagogo, e de como a formação continuada numa perspectiva metacognitiva pode contribuir em sua prática cotidiana.

3. REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS ESCOLARES E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

“Se há muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por consequência, várias pedagogias (...)” (LIBÂNEO, 2010, p. 31)

Partindo da ideia de que a Educação acontece de diversas formas e em diversos contextos, busco colocar em evidência a complexidade inerente ao fenômeno da formação do pedagogo, assim como de que forma a perspectiva metacognitiva pode contribuir com a integração entre teoria e prática pedagógica cotidiana. Conforme afirma Alarcão (1996, p. 55), nessa perspectiva ampla sobre Educação, no contexto escolar ou para além dele, importa o desenvolvimento de um pensar efetivo, que se estabeleça por meio de “[...] uma postura mental”, que objetive “[...] questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas”.

Para tanto, cabe estender tal reflexão ao contexto das atuais práticas formativas de profissionais da educação, assim como de suas políticas, para analisarmos se tais programas e práticas, sejam eles iniciais, em serviço ou continuados, contemplam essa “[...] preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica” (ALARCÃO, 1996, p. 57). Tais predicados podem subsidiar a capacidade de questionamento sobre sua própria prática, já que essa postura mental baseada num pensar efetivo pode conduzir professores e demais profissionais a monitorar, avaliar e rever sua própria prática. Essa seria a base de uma proposta de formação dita reflexiva.

Tal necessidade se apresenta em consonância com a contemporaneidade. Essa constante necessidade de reflexão e ação direcionada a problemas cada vez mais imbricados, virtuais e complexos, demanda dos profissionais da educação preparo para um poder de contextualização da prática, que esteja atento às questões culturais, temporais e sociais, diretamente relacionadas às expectativas escolares e à trajetória de vida de cada estudante. Esse aspecto indica que não basta possuir conhecimentos e competências cognitivas para o ensinar, se estes não estiverem vinculados a valores e atitudes, capazes de construir caminhos para o enfrentamento dos desafios cotidianos (GATTI et al., 2011).

Tais “disposições subjetivas”, tal qual Gatti et al. (2011, p. 25) pontuam, se constituem por meio de experiências profissionais e formativas, que propiciam interpretações e vivências baseadas em determinado contexto socioprofissional significativo para cada profissional. Além disso,

Com respeito à dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional do(a) professor(a), Tedesco (2005) lembra que o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do(a) professor(a): acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do(a) aluno(a) (GATTI, et al., 2011, p. 25).

Diante disso, de que forma os desafios presentes no cotidiano de atuação dos profissionais da educação têm sido enfrentados? Mais precisamente: tais pilares podem ser identificados quando o pedagogo escolar está em evidência? De que maneira a formação continuada tem contribuído com a prática profissional do pedagogo escolar, em funções de gestão de processos pedagógicos? Avancemos nessa discussão.

3.1. DESAFIOS NA PRÁTICA DO PEDAGOGO ESCOLAR

Retomo a ideia de que a ampliação do conceito de educação tem sido um dos fenômenos mais significativos na contemporaneidade (ALARCÃO, 1996; BRANDÃO, 2003; LIBÂNEO, 2010). Esse fenômeno, por se tratar de uma compreensão plurifacetada da educação, conduz ao entendimento de que ela ocorre em diversos contextos, sejam eles institucionalizados ou não, e de diversos modos distintos e/ou complementares. Diante disso, Libâneo (2010, p. 26-27) afirma que

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. (...) estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica (CF. Beillerot, 1985).

E qual seria o papel da escola nessa sociedade genuinamente pedagógica, tal qual Beillerot (1985) afirma? Para Ferreira (2014, p. 11), a escola possui como desafio e compromisso a redução do hiato entre cultura de base cotidiana e o saber científico, cada vez mais amplo e complexo. Além disso, precisa se comprometer com seus estudantes em seu processo de formação, tornando-os “sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade”.

A Pedagogia, nesse contexto tão amplo de práticas consideradas educacionais, também precisou de delimitação. Logo, a Pedagogia Escolar surge a partir da expansão do campo de intervenção e estudo da pedagogia, inserida na realidade social (PINTO, 2011). Junto a essa delimitação, surgiram também questões importantes a serem consideradas sobre os reflexos desse contexto de mudanças na identidade profissional do pedagogo.

Libâneo (2010, p. 28) afirma que o trabalhador, nesse contexto de ““intelectualização” do processo produtivo”, vive uma constante necessidade de aquisição de novas habilidades, assim como de se mostrar com maior flexibilidade e capacidade de abstração. Profissionais da educação também vivenciam essa necessidade, talvez pelo fato de o pedagógico perpassar a sociedade como um todo, indo para além do contexto escolar formal, como dito anteriormente. Disso surgem iniciativas como a educação corporativa, por exemplo, presente em diversas empresas, independente de seu ramo produtivo. Apesar disso, é interessante – ou surpreendente, como afirma Libâneo (2010) – que tais instituições e profissionais cercados de ações que podem ser consideradas pedagógicas, não tenham conhecimento sobre a teoria pedagógica, fundamentada como ciência da prática.

Em contrapartida, enquanto em outros contextos profissionais cada vez mais se atua numa perspectiva interdisciplinar e multirreferencial, o profissional da Educação tem atuado de maneira que a individualidade se sobressai no cotidiano. Nóvoa (2009) afirma que uma das causas de fragilização do trabalho docente tem sido justamente essa individualização, relacionada ao distanciamento de outras disciplinas, manifesta em práticas no contexto escolar.

Além disso, há questões importantes sobre a formação do pedagogo no Brasil atualmente. Para Pimenta (2011, p. 23-24),

o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos: (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

Sem dúvida, tais questões incidem nos problemas sobre a descaracterização profissional do pedagogo, que

subsumido ao ‘professor’, sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias. Estas, ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência,

ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais (objeto de estudo da Pedagogia). Desse modo, a Pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos (PIMENTA, 2011, p. 24-25).

Juntam-se a essa questão alguns dilemas e preconceitos, perpetuados há tempos por meio de um apelo de terem sido conquistas históricas, tais como:

[...] a docência como base da identidade profissional de todo educador, a divisão do trabalho na escola, a separação conteúdo-métodos, a escola como local de trabalho capitalista. Junto a essas dificuldades, é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 25).

Nesse cenário, é importante retomar aquilo a que à Pedagogia cabe. Ela se ocupa de métodos, formas de ensinar, processos educacionais; contudo, para Libâneo (2010, p. 29-30), ela possui significado mais abrangente, sendo um “campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade” e “uma diretriz orientadora da prática educativa”: em suma, a Pedagogia é “uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa”.

É válido apontar que as demais ciências da educação, diferentemente da pedagogia, abordam o fenômeno educacional a partir de suas próprias perspectivas e métodos investigativos – como são os casos da sociologia ou psicologia da educação. Contudo, a pedagogia, nessa perspectiva, se diferencia na adoção de uma perspectiva global do fenômeno educativo, integrando, quando necessário, os enfoques das demais ciências da educação “(...) em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos” (PIMENTA, 2011, p. 41).

Considerando o caráter de mediação inerente ao ato em educação, que busca favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo inserido em determinada dinâmica sociocultural, a pedagogia, “mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação”, visando a explicitação de processos e objetivos metodológicos e organizativos relacionados com a assimilação e/ou transmissão de modos de agir e de saberes. Em suma, “A Pedagogia ocupa-se da educação intencional”, dando sentido ao ato educativo. Por isso, então, o pedagogo atuará em diversos contextos em que há

práticas educativas, tendo como perspectiva principal a formação humana em determinado contexto histórico (LIBÂNEO, 2010, p. 32-33).

Podemos compreender, de acordo com Libâneo (2010, p. 37), duas categorias de atuação profissional do pedagogo: *lato sensu* e *stricto sensu*:

Este entendimento permite afirmar que são pedagogos *lato sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especialmente no campo dos saberes e modos de ação, em suas várias manifestações e modalidades; eles são, genuinamente, pedagogos. Certamente, é também legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

Tal amplitude na definição, advinda das demandas contemporâneas sobre as práticas educativas, trouxe como necessidade a importância da expressão pedagogia escolar, como dito anteriormente. Esse fenômeno circunscreve, atualmente, o retorno ao campo de investigação e prática original da pedagogia. Logo, “a pedagogia escolar constitui-se como campo de conhecimento sobre e na educação escolarizada” (PINTO, 2011, p. 74-75). Essa denominação possui dois principais objetivos: definir o campo de atuação do profissional da pedagogia que se especializa em educação escolar e que atua na escola; e “dar unidade às funções desarticuladas do trabalho do pedagogo no interior das escolas”.

A identidade do pedagogo – escolar ou não –, nesse sentido, está atrelada ao campo investigativo e à atuação na variedade de ações educacionais e educativas possíveis. Ao educacional correspondem as

atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e 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 diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias (LIBÂNEO, 2010, p. 54).

Quando se trata do pedagogo escolar, sua prática estará na maior parte do tempo vinculada com ações educacionais. Apesar disso, Fonseca (2018) afirma que, por se tratar de uma atividade recente, ainda há discussões para a consolidação do que compete ao pedagogo com essa função em contexto escolar. Dessa forma, muitos desvios de função e estabelecimentos de atribuições, muitas vezes vastas e desarticuladas, acabam por fazer do coordenador pedagógico aquele que

desenvolve diversas funções, sem que necessariamente tais funções sejam de sua responsabilidade.

Nesse ponto, em pesquisa realizada com o mesmo grupo de pedagogos escolares participantes por meio de questionário semiestruturado, foram identificadas três categorias importantes para compreensão dos desafios vivenciados por estes profissionais. A primeira foi denominada “Desafios na Rotina Escolar”, que era composta de falas relacionadas ao trabalho do pedagogo escolar no cotidiano estar muito atrelado ao atuar em urgências, burocracias e sobrecargas de funções. Além dessas questões, o que mais ficou preponderante nas respostas foi a questão do desafio da organização do tempo e da rotina pedagógica, que impactam diretamente na frustração relacionadas ao papel do pedagogo na escola (BROJATO; CLARO; OLIVEIRA, 2019).

A segunda categoria foi denominada “Desafios relacionados ao acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem”. Nesta categoria, ficou evidente frustrações relacionadas a encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem para avaliações e atendimentos multidisciplinares, assim como em relação aos desafios do planejamento de ações para incidir na qualidade de aprendizagem dos alunos. Por fim, a questão da mediação com famílias também foi preponderante nas falas como aspecto desafiador cotidiano (BROJATO; CLARO; OLIVEIRA, 2019).

Por fim, a terceira categoria foi denominada “Práticas adotadas pela escola/gestão escolar que o pedagogo discorda”. Nesta se manifestaram questões sobre a organização da rotina escolar, que evidenciam conflitos com a gestão direta das escolas, assim como conflitos relacionados à identidade profissional do pedagogo, quando a gestão direciona o profissional pedagogo escolar para funções como atendimentos de questões disciplinares, substituição de professores ou até mesmo fiscalizar alunos sem uniforme (BROJATO; CLARO; OLIVEIRA, 2019).

O que esta pesquisa evidenciou nos levou à reflexões importantes, sobre a necessidade de maior adensamento no que tange ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas à atuação do pedagogo escolar e seus desafios, assim como sobre o quão imprescindível é a atuação deste profissional para a qualificação dos processos de aprendizagem dos alunos (BROJATO; CLARO; OLIVEIRA, 2019).

Apesar dos desafios encontrados, é possível – e necessário – identificar certa coesão na definição da função principal do pedagogo escolar nas instituições

públicas ou privadas. Ele é responsável pela articulação das “questões pedagógicas com o cotidiano da escola, exercendo o papel de mediador(a) entre os diferentes segmentos” presentes na escola, tais como equipe gestora, comunidade, estudantes e equipe docente (FONSECA, 2018, p. 86).

O pedagogo escolar é figura importante junto ao corpo docente para sua qualificação em relação à atuação em sala de aula, no processo de compreender e analisar os fenômenos de ensino articulando-os com a teoria, tornando possível a vinculação entre trabalho em sala de aula e conhecimentos da ciência pedagógica. Tal nível de complexidade da função exige conhecimentos e habilidades específicas, na mesma medida em que se exige do professor apropriação do conteúdo específico de determinada matéria (LIBÂNEO, 2010).

Então, o profissional que tem por responsabilidade dar suporte ao corpo docente precisa, necessariamente, possuir proficiência sobre processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Além disso, precisa dominar a totalidade das atividades educativas presentes no contexto escolar, estejam elas direta ou indiretamente vinculadas à sala de aula. Sendo assim, de acordo com Pinto (2011), o pedagogo escolar atua em dois níveis diferentes dos processos educativos. Em um primeiro nível, ele compõe os processos de ensino e aprendizagem realizados pelos docentes em sala de aula; em um segundo nível, o pedagogo escolar atua em outros espaços escolares, mas de forma indireta, como em orientação de outros funcionários sobre a forma como eles atuam com famílias e estudantes e outras situações em que esse tipo de intervenção se faz necessária.

Nesse íterim, o pedagogo escolar atua na intersecção entre sala de aula e conhecimento pedagógico, já que sua maior contribuição é oriunda de conhecimentos a respeito do processo educativo-docente, atuando entre a teoria pedagógica e os conteúdos específicos das disciplinas de ensino. Ele atua justamente em momentos em que a prática docente vai para além do campo específico da matéria:

na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

Podemos perceber, a partir dessa conceptualização e contextualização da prática do pedagogo escolar, que sua intervenção o mobiliza a ações nem sempre possíveis de serem planejadas. Os conhecimentos pedagógicos são colocados em questão em determinadas situações no cotidiano escolar, não necessariamente formais, talvez na maior parte do tempo de atuação do pedagogo escolar. E é nesse ponto que o trabalho diverge do docente, pois aquilo “que caracteriza sua prática é a capacidade de posicionar-se em uma situação concreta que nem sempre pode ser prevista” (PINTO, 2011, p. 79). Isso implica na necessidade de uma maior apropriação do conhecimento pedagógico, em relação a situações em que a ação educativa é mais previsível ou programada, como o momento de aula.

O enfrentamento dos conflitos escolares têm sido uma dessas situações em que a ausência de previsão se manifesta no cotidiano de atuação. De acordo com Fonseca (2018), o coordenador pedagógico é figura essencial no enfrentamento dos conflitos escolares, justamente na possibilidade de transformá-los em situações pedagógicas, encarados de maneira processual, apontando para a qualificação em processos de socialização e desempenho dos estudantes e de toda a comunidade educativa.

Nesse ponto da discussão, retomar a questão sobre a formação do pedagogo se mostra essencial, já que para ter o domínio das práticas pedagógicas, atuando nesse nível de imprevisibilidade do contexto escolar, assim como dando subsídios para o corpo docente, diversos conhecimentos serão necessários para embasamento e melhor apropriação dessa função. Pinto (2011) afirma que, em se tratando da formação, inicial ou continuada, do pedagogo escolar, é importante que esta tenha como enfoque o compromisso com a transformação social e com a promoção humana. Por meio desse compromisso, o pedagogo precisará articular seus conhecimentos adquiridos com a sua prática cotidiana, visando a aproximação entre o contexto em que atua com a sociedade em geral, com vistas à transformação.

Nessa abordagem sobre a importância da formação, assim como sobre o quanto esse profissional precisa estar preparado para o enfrentamento de situações desafiadoras, o sofrimento no trabalho (EVANGELISTA; ALMEIDA, 2018, p. 125), precisará ser abordado, por estar o pedagogo suscetível a situações que o extrapolam, não somente como profissional, mas como pessoa. É importante, obviamente, partir do princípio de que “não há prescrição que dê conta do real do

trabalhar. Logo, não há trabalho sem desconforto”; contudo, a reflexão sobre a importância da promoção do cuidado desses profissionais precisa ser inserida nos debates e políticas sobre a atuação do pedagogo escolar, assim como de toda a comunidade escolar.

Uma das formas possíveis de atuar nesse sentido pode ser pela via de reforçar, dentro da defesa da presença do pedagogo escolar nas escolas, a importância da clareza nos limites da atuação desse profissional, mesmo que tênues e sujeitos à imprevisibilidade da realidade escolar. Se não forem feitos esforços nesse sentido, a atuação desse profissional estará constantemente fadada à crítica “por não dar conta dessa realidade rebelde” (PINTO, 2011, p. 115).

Um dos caminhos para essa superação, tanto de situações de sofrimento psíquico quanto de indefinições de atribuições, é considerar que

(...) a alma desta instituição fala pelos seus profissionais sem que disto nos demos conta, e que qualquer trabalho de enfrentamento dos desafios da Educação, em nossa compreensão, independente da afiliação teórica da qual façamos parte, precisa considerar a escuta dos sujeitos que atuam neste espaço (EVANGELISTA; ALMEIDA, 2018, p. 130).

Longe de esgotar o debate, ressalto que os desafios no cotidiano de atuação do pedagogo são multifacetados e complexos. Contudo, demonstram o quanto a promoção da escola como lócus de promoção da cidadania e da formação crítica dos estudantes, é papel de todos os profissionais da educação, e precisa ser constantemente evidenciado na prática cotidiana do pedagogo escolar. Dessa forma, para efeito de síntese, Pinto (2011, p. 137) justifica a importância da presença do pedagogo escolar, no contexto escolar, no “apoio ao trabalho docente, centralizando sua ação no campo pedagógico, colaborando na integração do trabalho escolar e atuando junto aos alunos”.

3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS ESCOLARES

Apresentados os atuais desafios na formação, atuação e delimitação da prática do pedagogo escolar, resta aprofundar a discussão acerca do papel estratégico da formação de professores, inicial e continuada, no enfrentamento das questões apresentadas. Mais especificamente, a formação continuada, já que esta compôs o objeto de estudo deste trabalho. Também é importante partir do princípio

que, quando falamos de formação de professores, estamos incluindo também o pedagogo escolar, pois na maioria das situações já ocupou essa função na instituição escolar; contudo, tal argumentação precisa avançar para a especificidade da atuação do pedagogo escolar, que precisará de conteúdos e discussões que concernem à sua prática, indo para além da sala de aula.

Dito isso, podemos afirmar que a formação continuada de professores, no Brasil, tem lugar privilegiado nas políticas públicas de educação (GATTI et al., 2011). Essas políticas ganham forma por meio de cursos de curta e longa duração, presenciais ou à distância, oficinas, palestras, tendo como foco prioritário o professor.

Esse foco prioritário pode se relacionar com o fato de que a instituição escolar apresenta em seu cerne, via de regra, a ação do professor, que, apesar de não exclusiva, tem papel decisivo na dinâmica operacional escolar. Contudo, como dito anteriormente, essa constatação não exclui a importância da formação dos demais atores atuantes na escola, como supervisores, assistentes, demais funcionários, que se constituem agentes formadores e ao mesmo tempo aprendizes, a partir de sua relação com a realidade social (PORTILHO; TESCAROLO, 2015).

Todavia, essa necessidade de amplitude no alcance de todos os profissionais que compõem os quadros das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, acarreta consequências no planejamento e execução de tais programas formativos, principalmente os continuados ou em serviço. Logo, a gestão, financiamento, autonomia, avaliação, ênfases curriculares, entre outros elementos, irão assumir sentidos próprios em cada contexto social e político. Por exemplo, determinados conteúdos curriculares poderão ser mais trabalhados durante um ano letivo em uma cidade específica, e em outra cidade serem tomados outros rumos, no que diz respeito ao financiamento e definições de conteúdos. O que nos direciona à questão da autonomia nessa definição:

Não é a mesma coisa dar autonomia para as escolas quando temos escolas com alto nível de profissionalismo em seu trabalho, com projetos, com participação comunitária, que lhes dar autonomia como uma forma de se desresponsabilizar pelo estabelecimento escolar (TEDESCO, 2010, p. 20, apud GATTI et al., 2011, p. 14).

Tedesco (2010, apud GATTI et al., 2011) afirma que os desafios inerentes a essa situação podem ter relação com o fato de as políticas não estarem preparadas para o atual contexto de inclusão de todos para o acesso aos bens sociais e

educacionais públicos. Esse acesso não se fez presente em projetos de Estado anteriores, mantendo marcas indelévels ainda na formulação dessas políticas, inclusive a de formação de professores e distribuição de recursos às instituições. Sendo assim, os professores são importantes nas lutas e enfrentamentos necessários, por meio do compromisso para se consolidar uma escola mais justa e inclusiva, considerando que

Há, então, duas vertentes analíticas a considerar na discussão de um governo da educação: o cenário sociocultural mais amplo em que nos movemos na sociedade globalizada e as políticas para a educação e para os docentes, em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacional no Brasil (GATTI et al., 2011, p. 14).

A inclusão do tema formação de professores também se faz presente nesse contexto, já que o assumir esse compromisso perpassa um movimento reflexivo sobre a sua própria prática, assim como sua implicação na efetivação de um projeto educativo comprometido com a qualificação da educação. Por isso, é importante pensar na formação continuada em seu objetivo estratégico de complementação da formação inicial, assim como no aprofundamento de conhecimentos específicos para a atuação cotidiana. É por meio dela que se faz possível suprir a desarticulação entre os recursos teóricos e práticos, fomentando e direcionando a utilização de metodologias e debates teóricos, visando a constante transformação da ação pedagógica.

Por fim, ao pensar a importância estratégica da formação continuada para o corpo docente, serão nesses momentos que a noção do “professor como sujeito de sua própria práxis” precisará ser fortalecido, fomentando o atualizar-se e a constante revisão de conceitos diante das exigências contemporâneas (FERREIRA, 2014, p. 45).

Um dos fatores a ser considerado como desafio na formação de professores e, conseqüentemente, de profissionais da educação, em direção a esse compromisso com a qualidade social, é a avaliação dos docentes, que não tem sido considerada elemento prioritário nas práticas e políticas institucionalizadas na América Latina. Outro ponto a ser considerado é a desvalorização da profissão docente, por meio de diversos fatores que causam insatisfação profissional, como a falta de valorização social. Dessa maneira, estudos destacam os seguintes fatores para uma possível mudança nesse cenário, para uma possível atração e manutenção de bons docentes:

- Valorização social.
- Entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira.
- Formação inicial e continuada de qualidade.
- Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar (GATTI, 2011, p. 19).

Partindo do princípio apontado anteriormente, sobre os profissionais de gestão escolar terem sido inicialmente, em sua grande maioria, professores, a efetivação desses fatores para a valorização da profissão docente pode, conseqüentemente, trazer implicações positivas em relação “às condições de funcionamento mais efetivo das escolas” (GATTI et al., 2011, p. 28). Primeiro, pela qualificação da relação teoria e prática pedagógica cotidiana. Em segundo lugar, pela possibilidade de os docentes exercerem funções como de pedagogos escolares, supervisores ou diretores, reforçando assim a possibilidade de vivência de diferentes ciclos profissionais. Dessa maneira, os elementos abordados nos programas de formação continuada precisam contemplar, além daqueles específicos sobre a prática docente, elementos específicos sobre as realidades sociais emergentes.

Além dessas preocupações, surgem problemáticas metodológicas na prática da formação de professores e demais profissionais da educação. Alarcão (1996) se baseia na obra *The Reflective Practitioner*, de D. Schön, para criticar os modelos baseados em um determinado racionalismo técnico, determinado por um paradigma da educação profissional, onde se parte do princípio da aplicação de conhecimentos científicos para a resolução de problemas práticos. O problema desse modelo se encontra na ausência de reflexão sobre as situações vivenciadas. Esse exercício reflexivo encontra lugar na adoção de uma “epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais” (ALARCÃO, 1996, p. 11).

Tendo em vista as situações de imprevisibilidade vivenciadas pelo pedagogo escolar, é evidente o quanto o racionalismo técnico, muitas vezes valorizado pelas secretarias de educação e demais instituições privadas é, além de insuficiente para dar conta da realidade contextual escolar, frustrante para o profissional. Essa frustração se baseia na ideia de que há sempre uma solução pronta para cada situação, levando o profissional a um esgotamento com o passar do tempo, assim como a questionamentos sobre qual seria sua função na instituição.

Sendo assim, para Alarcão (1996, p. 11), é importante que

a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta (...) a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam.

Nesse constante exercício de superação de práticas em formação continuada que não favorecem a inventividade da epistemologia da prática,

Perscruta-se se a mensagem indiciadora de um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, atitude que nos relança para os valores do humano, que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico (ALARCÃO, 1996, p. 12).

Logo, a atualização docente em relação à sua prática e sobre seu conhecimento e concepção sobre o mundo possui uma dimensão estratégica importantíssima. Já que a qualidade e eficácia da escola se dará principalmente pela qualidade de seu corpo docente, o contexto da formação de professores ganha matiz por meio da efetivação de ações pedagógicas que privilegiem as questões sobre sua profissionalização, em sua dinâmica com a realidade ambiental e social, relacionada de forma íntima com a possibilidade de emancipação humana (PORTILHO; TESCAROLO, 2015).

É de suma importância retomar a perspectiva de Schön para a formação de profissionais, junto a Alarcão (1996, p. 13). Ele, em seu processo de buscar a compreensão sobre a própria atividade profissional, chegou ao conceito de *artistry*. Esse conceito, que em português se aproxima da arte de se aplicar determinada habilidade a determinada situação-problema, indica uma “atuação inteligente e flexível” que é “situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte” que pode ser “caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos (...)”:

É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (**back talk**) (ALARCÃO, 1996, p. 13, grifo do autor).

Nesse sentido, a complexidade inerente à relação teoria e prática pedagógica presente nas questões sobre formação de professores na atualidade precisa, de certa forma, considerar essa exigência reflexiva para a proposição de abordagens que constituam sentidos teórico-práticos na realidade da atuação dos professores. E “A teoria juntamente com a prática possibilita constantes momentos de reflexão e de

troca sobre a práxis vivenciada pelo docente” (FERREIRA, 2014, p. 46), fortalecendo essa relação que Schön define como *artistry*, seguida de um constante movimento de atenção dialogante com a realidade (*back talk*).

Nesse contexto, a figura do pedagogo escolar fica em evidência, quando grande parte das secretarias de Educação buscam na atuação estratégica desse profissional localizá-lo como “agente catalisador(a) da formação in loco” (GATTI et al., 2011, p. 262). Além dessa importante função estratégica, também são construídas expectativas que o desenvolvimento de suas funções e atribuições sejam facilitadoras da interação entre unidade escolar e gestores de redes de ensino e seu acompanhamento, o que levanta questões sobre o preparo do pedagogo escolar – ou coordenador pedagógico – para essa função.

Dito isso, a questão que se coloca ao pedagogo escolar evidencia a importância de sua própria formação continuada, muitas vezes negligenciada. Mas que esta possa ir para além da aplicação racionalista técnica de conhecimentos, até mesmo do exercício da reflexividade diante de sua realidade, limitada ao pensar sobre o externo; é importante pensar sobre o próprio pensamento, sobre seu próprio processo de conhecer e se comportar, para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o monitoramento, a autorregulação e a transformação da prática, ao que chamamos de *formação continuada numa perspectiva metacognitiva*.

3.3. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA METACOGNITIVA

O pedagogo escolar possui e desempenha uma função imprescindível no contexto escolar. Como abordado anteriormente, para atender aos desafios inerentes à essa função, o profissional deve possuir uma formação consistente dentro do campo teórico-investigativo para que, ao passo que assume sua função no contexto escolar, possa se aprofundar naquilo que lhe cabe no campo da educação formal (PINTO, 2011).

Contudo, observa-se que surgem, frequentemente, inúmeros desafios no cotidiano escolar, que comprometem o pedagogo em sua ação didático-pedagógica. Este profissional tem assumido diversas atribuições que não são de sua competência, ocasionando situações de frustração e descontentamento com sua prática. A ausência ocasionada pelo ato de assumir uma sala de aula na falta de

professores, ou o assumir funções que seriam de um assistente social, são alguns exemplos; ao se envolver com essas tarefas, seu trabalho pode ficar comprometido, ocasionando desafios significativos ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Estas situações podem desencadear a descaracterização da função ou até mesmo de sua identidade profissional (HADDAD, 2016).

Essa problematização remete à importância da formação do pedagogo escolar, tanto da inicial quanto da continuada, como meio de incidir na qualificação da atuação cotidiana. Considerando a ideia abordada por Freire (1996, p. 37), em relação à pedagogia da autonomia e do educador crítico diante de sua realidade, o pensar certo pressupõe uma disponibilidade à aceitação e ao risco do novo, que não pode ser acolhido ou negado somente por ser novo. Nessa perspectiva, o entendimento é intrínseco ao pensar “[...] e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado”.

Fonseca (2018, p. 7) reforça a importância da aprendizagem sobre a reflexão, para o raciocínio e para a utilização de estratégias de resolução de situações-problema cotidianas. Essa aprendizagem precisa ser adotada para que as atuais e futuras gerações possam aprender “mais, melhor e de forma diferente e flexível”, fundamentais para a contemporaneidade.

Alarcão (1996, p. 14) aponta para a problemática da formação inicial, dos estagiários que saem das licenciaturas, como exemplo dessa necessidade apontada desde Paulo Freire (1996). Ela afirma que esses estudantes de licenciatura, geralmente, não possuem as habilidades necessárias relacionadas ao pensar numa perspectiva reflexiva e flexível justamente porque a universidade não tem se mostrado apta para prepará-los para diversas “situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias (...) nem as técnicas (...) fornecem soluções lineares”.

Diante desse cenário, não há outro caminho possível além da tomada de consciência da natureza dos problemas, para compreendê-los da melhor forma possível. Contudo, para tanto é importante “desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente” (ALARCÃO, 1996, p. 14). Esse movimento de tomada de consciência perpassa necessariamente, para Alarcão (1996, p. 175), o ser-se reflexivo, que é a “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”.

Segundo Alarcão (1996, p. 45),

Dewey denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959: 13).

Logo, o ser reflexivo, baseado no pensamento de John Dewey, está justamente na superação do estabelecimento de atos que por muitas vezes se tornam atos de rotina na prática profissional, impedindo essa consideração séria e consecutiva que a realidade educacional, no caso das escolas, necessita constantemente. A forma como o pensamento reflexivo contribui na atribuição de sentido é justamente na união entre “cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano” (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Nesse sentido, o conceito de artistry abordado por Schön (ALARCÃO, 1996, p. 16) ganha relevo, já que a atuação do profissional reflexivo está direcionada para o “profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista (...)”, já que essa competência “traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes”.

Trata-se aqui, então, da superação de processos que considerem apenas a lógica formal presente no racionalismo técnico, com valor instrumental e operativo. Pois, o objetivo do pensamento reflexivo, logo, do ser reflexivo, é

(...) transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (ALARCÃO, 1996, p. 44).

Risko, Roskos e Vukelich (2005) abordam a importância da reflexão realizada por professores em formação sobre suas próprias decisões a respeito da aprendizagem e ensino durante programas de formação de professores. Tais professores costumam validar a reflexão pelo seu poder de convidar ao pensamento crítico sobre suas próprias crenças, desenvolvendo conhecimentos e um potencial para mudanças conceituais prévias. Contudo, os professores formadores de outros professores, nesses programas analisados pelos autores, costumam apontar para a importância de seus alunos para ações comumente mais relacionadas à aspectos de atividades metacognitivas, que requerem autoanálise e assumir controle de seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse ponto, fica evidente que os conceitos de reflexão e metacognição possuem grande similaridade na literatura sobre aprendizagem e educação, e são

considerados por alguns autores como complementares, de certa forma (RISKO; ROSKOS; VUKELICH, 2005). No desenvolvimento das pesquisas, desde a introspecção proposta por James, até as propostas de psicólogos e educadores ocupados do tópico aprendizagem mais atuais – como D. Schön –, é evidente o quanto a atenção esteve voltada aos processos mentais e no impacto da autoanálise na promoção de seu próprio processo de aprendizagem.

O seguinte trecho exemplifica essa questão:

(...) alguns vínculos pedagógicos potencialmente fortes são indicados entre reflexão e metacognição que poderiam levar a uma melhor instrução reflexiva em salas de aula de formação de professores e estimular o progresso na pesquisa educacional sobre a reflexão. Embora superficial neste ponto, a evidência descritiva da pesquisa sobre a reflexão sugere que os componentes instrucionais de *objetivos de aprendizagem explícitos, instrução intencional, diálogo substantivo e avaliação para autorregulação*, já estabelecidos na literatura metacognitiva, valem a pena serem perseguidos como elementos essenciais de uma pedagogia reflexiva eficaz (RISKO; ROSKOS; VUKELICH, 2005, p. 328, tradução livre).

Logo, a diferença entre as pesquisas sobre reflexão e sobre metacognição está na delimitação metodológica das investigações, muito mais presente nos estudos sobre metacognição que nos sobre reflexão. Diante disso, partiremos da diferença apontada pelos próprios professores, nas pesquisas realizadas por Risko, Roskos e Vukelich (2005), onde o componente relacionado ao pensar sobre seu próprio processo de aprender ainda está muito atrelado à perspectiva metacognitiva. Ser reflexivo é estar disposto a unir cognição e afeto em direção à resolução de problemas por meio do pensar certo e de competências que unam intuição e efetividade lógica. *Ser metacognitivo é tomar consciência de como tenho atuado, para, a partir daí, poder autorregular minha prática, com vistas à transformação da realidade e, conseqüentemente, transformar a mim mesmo, num processo contínuo e autopoietico.*

Então, um programa de formação nessa perspectiva precisa partir do princípio de que

todavia, não é uma resposta a um projeto ideal de escola, a uma organização ideal de currículo e a um perfil ideal de professores e alunos. Tem a ver, ao contrário, com as tensões, os desequilíbrios, os sofrimentos e os anseios que refletem as confusas relações entre as pessoas na escola e na sociedade [...]. Essas realidades condicionam o conhecimento docente ao desenvolvimento da metacognição (PORTILHO; TESCAROLO, 2015, p. 275).

A metacognição se mostra como auxiliar na identificação de possibilidades de tomada de consciência e autorregulação diante de situações complexas. Ela pode

proporcionar a criação de estratégias de superação de tais desafios por meio de uma *expertise* adaptativa, que Duffy (2005, apud Bransford; Brown; Cocking, 2000) define como um sentimento de se estar no controle.

Isso quer dizer que os processos formativos “implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência” que visa a “compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (ALARCÃO, 1996, p. 181). Por isso, a formação continuada numa perspectiva metacognitiva precisa instigar “o docente a tomar consciência e a regular sua prática”, por meio da interação com os demais participantes do processo, de preferência com aqueles que fazem parte da realidade de atuação cotidiana em que as relações pedagógicas ocorrem (PORTILHO; TESCAROLO, 2015, p. 277).

Para tanto, se utiliza da discussão de tópicos contemporâneos relacionados à prática profissional como possíveis disparadores durante os encontros, visando por meio de tais discussões promover a reelaboração de práticas. Com isso, a participação nos encontros e a realização das atividades propostas contribuem com os participantes para seu protagonismo, mobilizando reflexões desde sua escolha profissional ao seu papel como professor pesquisador de sua própria atuação, priorizando a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem (PORTILHO; TESCAROLO, 2015; PORTILHO; MEDINA, 2014).

Em suma, fica o desafio de se incidir em programas de formação continuada para pedagogos escolares na atualidade. Para isso, a partir da discussão feita neste capítulo, tais programas precisam: (1) contemplar as especificidades do pedagogo escolar, tendo como premissas a epistemologia da prática, aproximando os conteúdos e possibilidades de articulação entre teoria e prática pedagógica da realidade vivida em cada contexto; (2) serem estabelecidos a partir de políticas públicas, abordando a questão da formação integral dos estudantes, desde seus aspectos cognitivos, afetivos e culturais, ampliando para uma formação cidadã e humana; (3) no que se refere à perspectiva metacognitiva, propor programas de formação tendo como premissa que “É no exercício da tomada de consciência do que se sabe, pensa e sente que nos tornamos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência” (PORTILHO; TESCAROLO, 2015, p. 276), portanto, focados numa pedagogia da autonomia, tal qual Paulo Freire (1996) concebeu.

4. METODOLOGIA

“Fenomenologia, hermenêutica e metafísica não são três pontos de partida filosóficos diversos, mas o próprio filosofar” (GADAMER, 2007, p. 24)

Apresentar a dimensão metodológica de uma pesquisa é, em si, um desafio. É nela que se explicita o modelo de ciência a ser desenvolvido, já que a metodologia é mais que a apropriação dos métodos e técnicas a serem utilizados. Se faz necessária a superação constante de reducionismos, ampliando a discussão para a consideração da dimensão epistemológica da pesquisa, como instância de vigilância crítica, que estabelece um nexos entre filosofia e ciência (GAMBOA, 1998). Logo, as dimensões epistemológica, teórica, morfológica e técnica precisam estar conectadas na produção de conhecimento, para que a definição da prática da pesquisa apresente coerência procedimental.

Isso porque o conhecimento científico é caracterizado pelo seu domínio – ou seja, campo de investigação – e pelo tipo de fenômenos que apreende nesse domínio. Além disso, também é definido pelas especificidades das hipóteses a serem confirmadas ou refutadas, pelo conjunto de métodos e técnicas aplicadas para análise, raciocínio e exposição de considerações (MIALARET, 2013). Durante o desenvolvimento de uma pesquisa científica, não é suficiente apenas seguir determinado método ou aplicar certas técnicas; é preciso considerar que a ciência “é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (SEVERINO, 2007, p. 100).

Importa afirmar que a pesquisa em Ciências Humanas, nesse ínterim de articulações e definições epistemológicas, é marcada por um pluralismo paradigmático, evidenciando diversas formas de se compreender a relação sujeito/objeto (SEVERINO, 2007). Essa realidade traz impactos significativos na pesquisa em educação, já que, de acordo com Mialaret (2013), o fenômeno denominado “educação” não é passível de definição simples e de definição numa única perspectiva. Já que

A ciência da educação ou as ciências da educação não são mais que expressões que, a um momento dado da história, traduzem o agrupamento de um conjunto de ideias num todo mais ou menos coerente e que corresponde a uma nova ordem de realidades (MIALARET, 2013, P. 15).

Se faz necessário que pesquisadores da educação reflitam sobre sua construção de objeto de pesquisa, por meio de uma definição epistemológica sempre colocada entre parênteses, ou seja, sujeita a ser questionada. Isso porque a

metodologia científica em educação, de acordo com Mialaret (2013, p. 118), está distanciada da dita “pureza científica”, inerente às ciências da natureza. Isso se deve à constatação de que

Tudo é prenhe de sentido na situação de educação, a observação externa não pode em absoluto se deter onde se detém a observação naturalista: ela deve obrigatoriamente ir à busca do sentido, isto é, procurar uma interpretação pertinente do fato ou da situação de educação estudada.

Portanto, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa para se atingir os objetivos traçados se fundamentam em três principais dimensões – identificação, análise e operacionalização da ação – e necessita, nessa busca de sentido e interpretação, inerente à situação de educação estudada, de instrumentos que viabilizem a descrição e compreensão de tal realidade vivenciada de maneira intersubjetiva. A fenomenologia e a hermenêutica, dialeticamente estruturadas (PORTILHO; TESCAROLO, 2015), se apresentam como polo epistemológico coerente para tal empreitada.

4.1. PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA: A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA

Apresentar o pressuposto epistemológico da fenomenologia hermenêutica perpassa inicialmente a explicitação do que vem a ser a fenomenologia de Husserl (2014), assim como de que forma a hermenêutica de Gadamer (2014) se apresenta como complementar ao processo fenomenológico de apreensão das essências. Ou seja, o caminho a ser trilhado em uma pesquisa fundamentada com a fenomenologia hermenêutica é o de buscar a descrição dos fenômenos, todavia não por meio de uma pretensa neutralidade, mas sim na intersubjetividade inerente ao processo de conhecer, que busca a compreensão a partir das coisas mesmas, daquilo que se apresenta à consciência intencional.

Tanto a fenomenologia quanto a hermenêutica adquirem lugar privilegiado nas discussões epistemológicas na contemporaneidade, a partir da tradição subjetivista do início do século XX. Tal tradição rompe com o positivismo, direcionado principalmente às formas de conhecimento vinculadas às ciências naturais, questionando “a excessiva priorização do objeto na constituição do conhecimento verdadeiro” (SEVERINO, 2007, p. 101). Nessa outra relação, entre

sujeito e objeto há, inevitavelmente, reciprocidade; podemos perceber essa característica tanto na fenomenologia, quanto na hermenêutica.

E o que vem a ser a fenomenologia? Há diferenças de concepção sobre o que é fenomenologia, desde seu fundador Edmund Husserl. Antes de Husserl, a fenomenologia era concebida como método de descrição das coisas que aparecem; em Husserl, ela é definida como “estudo das essências, e todos os problemas [...] resumem-se em definir essências”; por exemplo, “[...] a essência da consciência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

Para Gadamer (2014, p. 29), a fenomenologia é “incontestavelmente uma das correntes essenciais na filosofia do século XX”. E ela se estabelece dessa forma no mesmo período ao lado de outras correntes filosóficas, como o empirismo anglo-saxão, o neopositivismo, o neomarxismo e a teoria crítica. O que a difere é o resgate do apriorismo³, tendo notoriedade mesmo em países com vasta tradição positivista em pesquisas sociais empíricas.

Aprofundando a questão do apriorismo, Gadamer (2014, p. 30) afirma que

Com o restabelecimento do sentido de validade “ideal” da lógica, por exemplo, com o restabelecimento até mesmo da unidade ideal da significação dos termos em contraposição aos fenômenos psíquicos de expressão, Husserl designou a este fato – em articulação com Platão – uma “redução eidética” que suspende todas as questões voltadas aos fatos (Epoche). Desse modo, Husserl realizou uma contribuição significativa para a justificação do apriorismo na filosofia.

Para se atingir a redução eidética, é necessária a adoção de uma atitude fenomenológica, trazendo regras positivas e negativas no método investigativo das essências. Do lado positivo, “trata-se de ver todo dado e de descrever o objeto, analisando-o em toda sua complexidade”. Já no oposto negativo, “trata-se de excluir ou suspender, a colocar entre parênteses” influências psicológicas, subjetivas, de tradições, inclusive da própria ciência, que possam interferir nesse processo de descrição (SEVERINO, 2007, p. 115).

Essa busca pelo *a priori*, pela essência dos fenômenos, provém da formação matemática de Husserl. Ele afirma (2014, p. 15) que, no campo da prática,

³ O *a priori*, no sentido atribuído por Gadamer (2014) em seu texto *Fenomenologia, Hermenêutica e Linguagem* de 1984, está relacionado ao kantismo, que o define como “a condição de todo conhecimento objetivo. *A priori* é a forma do conhecimento, assim como a posteriori é o conteúdo. [...] O *a priori* é, para Kant, o elemento formal, isto é, ao mesmo tempo o que condiciona e fundamenta todos os graus do conhecimento; e não só do conhecimento, já que também no domínio da vontade e do sentimento subsistem elementos *a priori*, como demonstram a *Crítica da Razão Prática* e a *Crítica do Juízo*” (ABBAGNANO, 1998, p. 76-77).

conhecemos o *a priori* por meio da Matemática pura, já que esse modo de pensamento precede interpretações empiristas ou metafísicas. Logo, “por investigação da essência entendemos o exercício puro e consequente do método de visão das essências”. Nesse ponto, já em textos tardios de sua obra, Husserl (2014) avança em seus pressupostos, destacando que as ciências apriorísticas não estariam limitadas apenas às ciências naturais,

mas também do espírito pessoal, do individual e do social e, no quadro da natureza, não há apenas acerca das simples coisas físicas, mas também dos organismos e das realidades psicofísicas “bilaterais”; e não há apenas de tudo isto, mas também dos objetos culturais, dos valores culturais de cada categoria, que há que edificar de forma pura (Husserl, 2014, p. 21).

Aqui ele avança para uma proposta de fenomenologia transcendental, que não é o objetivo deste trabalho aprofundar. Mas é importante destacar que o que caracterizou Husserl em sua obra foi, segundo Gadamer (2014, p. 31), mesmo sendo matemático, o fato dele ter

(...) implodido a estreiteza do conceito de experiência reduzido às ciências e ter elevado o “mundo da vida”, a experiência realmente vivida do mundo, a tema universal da meditação filosófica.

Merleau-Ponty (2011, p. 2), em sua fenomenologia da percepção, retoma essa característica de implosão presente na filosofia husserliana para afirmar que a fenomenologia parte do princípio de que não é possível “compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. Logo, a fenomenologia se define por sua ambição de uma ciência exata, mas também pelo “relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos””, expressão máxima da factidade. Em essência,

(...) a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica. Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 2-3).

E quanto à hermenêutica? Esta, diretamente relacionada à fenomenologia (SEVERINO, 2007, p. 115), parte do princípio de que “todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz”, sempre tendo como ponto de partida expressões da produção humana, como signos culturais e demais expressões simbólicas preexistentes. Portanto, a análise da linguagem é a tarefa principal da hermenêutica.

Também não será objetivo deste texto aprofundar as diversas tradições filosóficas que fundamentam teorias e métodos hermenêuticos. Mas importa afirmar,

junto a Schmidt (2014, p. 11) que “hermenêutica” significa interpretação; ela, além desse significado, “trata de teorias para interpretar textos corretamente”.

Dentre os filósofos hermeneutas, selecionei Gadamer (2014) para cumprir o papel de fundamentação do pressuposto epistemológico escolhido, por ele representar, de acordo com Schmidt (2014), um marco na hermenêutica, seja para compreendê-la na contemporaneidade, seja para debatê-la. É ele quem define a hermenêutica como teoria filosófica do conhecimento; em suma, para se atingir a compreensão, em todos os casos em que ela se faz necessária, é imprescindível a interpretação e a aplicação.

Ao abordarmos a pesquisa nas ciências da educação em sua complexidade, é de suma importância manter o equilíbrio entre os dados apresentados e as interpretações oriundas desses dados. Como afirma Mialaret (2013, p. 174):

[...] uma riquíssima observação sem interpretação não capta a situação e não permite “compreendê-la”; uma observação submersa por uma interpretação demasiado rica e um tanto errática é coisa de romance, não de ciência. É difícil encontrar o equilíbrio.

E essa dificuldade se dá justamente no que a hermenêutica chama de círculo hermenêutico. Essa expressão, de acordo com Schmidt (2014, p. 16), define que, no processo de interpretação, “as partes só podem ser compreendidas a partir de uma compreensão do todo” e, ao mesmo tempo, “que o todo só pode ser compreendido a partir de uma compreensão das partes”.

É nisso que reside a relação dialética entre fenomenologia e hermenêutica. Não é possível partir de uma pretensa neutralidade em relação ao objeto de estudo; sendo assim, Gadamer afirma não ser possível escapar do círculo hermenêutico. Não há possibilidade de suspender nossas tradições e símbolos culturais na compreensão de um texto, preceitos estes denominados de maneira provocativa como preconceitos por Gadamer. Contudo, existem preconceitos negativos e preconceitos positivos, restando à tarefa epistemológica desvendar os preconceitos positivos. Logo,

A compreensão é necessariamente compreensão hermenêutica porque não é possível escapar do círculo hermenêutico, como Heidegger afirmara. A compreensão ocorre como uma fusão do assim chamado horizonte passado do texto com o horizonte presente daquele que compreende. (Schmidt, 2014, p. 21).

Nesse ponto, chegamos à noção de aplicação. Em termos gerais, “a aplicação realiza o significado do texto para a situação concreta do intérprete” (SCHMIDT, 2014, p. 161). Contudo, ela não ocorre separadamente da

compreensão, como se compreendêssemos, para depois aplicar à nossa realidade aquela compreensão. Pelo contrário, ela é parte da compreensão, não sendo possível interpretar nos despidos de nossa situação, de nossa facticidade.

Aqui reside a importância do diálogo, em Gadamer (2007; SCHMIDT, 2014). A inautenticidade do diálogo provém de uma posição onde entramos no diálogo para provar nosso ponto de vista, que não estamos errados, ao invés de ingressar num diálogo com o intuito de aprender. Em um diálogo autêntico, tanto um lado como o outro estão dispostos a receber o que vem do outro, pois

Em todo caso, o processo do entendimento mútuo não pode ser considerado como um procedimento metódico que fixa um indivíduo contra o outro, mas consuma-se como a dialética de pergunta e resposta, uma dialética que se acha aberta segundo os dois lados e que transcorre entre os dois parceiros de diálogo. Esse é um processo que nunca se inicia do zero e que nunca termina com uma soma total plena (Gadamer, 2007, p. 40).

Esse processo de entendimento mútuo está presente tanto na fenomenologia, quanto na hermenêutica. Portanto, em um pressuposto epistemológico fenomenológico hermenêutico, almeja-se “a compreensão e a interpretação provindas da imersão do observador no mundo do observado” (MEDEIROS; FILHO, 2016, p. 139), instaurando “a aproximação com o fenômeno e a reestruturação da própria visão de mundo”. Tal posição, além de inserir o pesquisador em uma posição de sujeito ativo em sua pesquisa, busca o significado sempre partindo do contexto em que os fenômenos emergem.

Em suma, por meio da descrição, aplicação e interpretação, a pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na fenomenologia hermenêutica, almeja compreender aquilo que o contexto do programa de formação continuada para pedagogos escolares comunicou sobre o que se sabe sobre o constructo metacognição, buscando tanto a transformação da realidade vivida dos participantes – sejam eles pedagogos integrantes ou pesquisadores envolvidos no projeto – quanto reflexões para aprofundamentos posteriores.

4.2 CONTEXTO

Esta dissertação está vinculada ao grupo de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa em

desenvolvimento, intitulada “Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar”, que possibilitou este estudo, iniciou a partir de um processo de compreensão sobre a importância do desenvolvimento de programas de formação continuada específicos para pedagogos escolares, tendo em vista a baixa oferta de programas desse tipo por parte das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas. Esse dado originou-se, além dos dados nacionais sobre formação continuada já explicitados anteriormente em minha fundamentação teórica, de outro projeto desenvolvido pelo grupo, com foco na formação continuada de docentes. Os gestores da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, sabendo de sua execução, sinalizaram o quão importante seria um projeto que trouxesse os pedagogos escolares como público-alvo, com temas e perspectivas formativas que viabilizassem a qualificação da prática cotidiana.

Esse apelo foi acolhido pelo grupo de pesquisa, que desenvolveu um itinerário formativo interno, buscando a construção de uma proposta de formação continuada para pedagogos escolares, numa perspectiva metacognitiva. Sendo assim, o projeto “Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar”, ainda em andamento, possui três etapas: (1) desenvolvimento do programa de formação continuada com 8 encontros e com temáticas diversas, realizados entre os anos de 2018 e 2019; (2) assessoramento de pedagogos participantes da primeira etapa para a construção de projeto de formação continuada junto aos seus respectivos contextos de atuação, entre os anos de 2019 e 2020; (3) acompanhamento das formações em cada contexto, a partir dos projetos desenvolvidos com o assessoramento (2020 e 2021).

Nesta dissertação, serão utilizados os dados da primeira etapa do projeto de pesquisa, relacionada aos 7 encontros do programa de formação continuada com pedagogos escolares e ao encontro de devolutiva com os mesmos participantes dos 7 encontros desenvolvidos, totalizando 8 encontros. Esse enfoque na primeira etapa da pesquisa se justifica pelo objetivo principal desta dissertação, que visa a análise do impacto do programa de formação continuada em relação ao processo metacognitivo dos pedagogos escolares participantes.

Os 7 encontros formativos aconteceram quinzenalmente, entre os meses de agosto de 2018 a novembro de 2018⁴, com temas pré-definidos pelo grupo de pesquisa. Já o encontro de devolutiva ocorreu no mês de junho de 2019, e tinham duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos. A tabela abaixo traz a quantidade de participantes na primeira etapa e o tema por encontro, de onde os dados e interpretações a serem apresentados nesta dissertação se originaram:

Tabela 1: Quantidade de participantes e tema por encontro

Temas e participantes por encontro		
Encontro	Tema do Encontro	Quantidade de participantes
1	Formação Continuada e Autoformação	20
2	Identidade Profissional	19
3	Comunicação Inovadora e Integradora	14
4	A Expressão da Cultura no Ambiente Educativo	14
5	Grupo: uma unidade em funcionamento	7
6	Mediação no Processo de Aprendizagem e Ensino	13
7	Avaliação e Registro	15
8	Encontro de Devolutiva e avaliação do programa de formação continuada	11

FONTE: o autor, 2020.

Descrito o contexto, avançarei para a apresentação de quem eram os pedagogos escolares participantes da pesquisa, considerando os critérios de gênero, anos de atuação como pedagogo escolar, seguimento de atuação no momento da pesquisa e nível formativo.

4.3 PARTICIPANTES

Os participantes eram pedagogos escolares de escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas, de diferentes seguimentos de atuação (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio), do município de Curitiba e Região Metropolitana. Apesar do programa ter iniciado com 22 participantes, apenas 16 continuaram até o final, sendo este critério de inclusão nesta pesquisa:

⁴ As datas dos encontros foram 15 e 29 de agosto, 12 e 26 de setembro, 10 e 24 de outubro e 07 de novembro de 2018.

Tabela 2: Caracterização dos participantes

Caracterização dos participantes				
Participante	Gênero	Anos de atuação	Seguimento de Atuação	Formação
P1	Feminino	25	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Mestrado
P2	Feminino	6	Ensino Médio	Especialização
P3	Feminino	17	Educação Infantil e Ensino Fundamental II	Especialização
P4	Feminino	6	Ensino Fundamental I e Ensino Médio	Especialização
P5	Masculino	6	Educação não-formal	Doutorado
P6	Feminino	8	Ensino Fundamental II e Ensino Médio Formação de Docentes	Especialização
P7	Feminino	13	Ensino Fundamental II	Mestrado
P8	Feminino	7	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Especialização
P9	Feminino	5	Ensino Fundamental II e Ensino Médio - EJA	Especialização
P10	Feminino	26	Ensino Fundamental II e Ensino Médio Profissionalizante	Especialização
P11	Feminino	12	Ensino Médio - Formação de Docentes	Especialização
P12	Feminino	3	Educação Infantil	Graduação
P13	Feminino	12	Ensino Médio	Especialização
P14	Feminino	5	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Especialização
P15	Feminino	13	Ensino Médio - Formação de Docentes	Mestrado
P16	Feminino	9	Educação Infantil	Mestrado

FONTE: o autor, 2020.

Cerca de 93% dos participantes são do gênero feminino, e apenas 7% do gênero masculino. Em outras palavras, havia apenas um pedagogo escolar, e 15 pedagogas escolares, evidenciando um recorte de gênero preponderantemente feminino no grupo participante. O tempo médio de atuação é de 10,8 anos, demonstrando uma grande variabilidade entre o participante com maior tempo de atuação (26 anos) e o com menor tempo de atuação como pedagogo (2 anos).

Sobre o seguimento de atuação, a diversidade é notória, que vai desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, além da educação não formal. A maior porcentagem identificada foi de pedagogos que atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, totalizando 27%. Já o restante do levantamento demonstra um equilíbrio entre pedagogos que atuam em apenas um seguimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Formação de docentes), totalizando 13% para cada seguimento. Pedagogos que atuam na Educação não formal (contra-turno), Educação Infantil e Ensino Fundamental e em três seguimentos (Ensino Fundamental e Médio e EJA) totalizam 7%.

A formação acadêmica dos participantes demonstra que 62,5% possuem nível de especialista. Já no nível mestrado, foi identificado 25% dos participantes, e apenas 6,25% em nível de graduação ou doutorado, demonstrando que 93,75% dos participantes são pós-graduados.

4.4 INSTRUMENTOS

Nesta pesquisa foram utilizados os relatos verbais dos pedagogos escolares participantes da formação, registrados por integrantes do grupo de pesquisa por meio de protocolos de observação em cada um dos 8 encontros, um instrumento de avaliação metacognitiva, desenvolvido pelo grupo de pesquisas, aplicado ao final de cada encontro do processo de formação continuada e um instrumento de avaliação do programa de formação. Buscamos por meio deles a avaliação contínua e aprofundada, para que os resultados adquiridos por meio dos instrumentos pudessem apontar para o desenvolvimento do programa de formação como um todo, e não somente em um momento específico.

Dito isso, foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) o Instrumento de Avaliação Metacognitiva, desenvolvido pelo grupo de pesquisa; (2) Protocolos de observação dinâmica e temática do grupo nos 7 encontros de formação e no encontro de devolutiva da primeira etapa da pesquisa e; (3) Formulário on-line para análise da validade de conteúdo do instrumento de avaliação metacognitiva, aplicado a 3 juízes externos, pesquisadores do tema metacognição.

O instrumento de avaliação metacognitiva foi desenvolvido a partir das três dimensões do fenômeno metacognitivo: tomada de consciência, autocontrole e autopoiese (MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995; PORTILHO, 2009). Além destas, o instrumento, partindo da fundamentação teórica, contou com a articulação entre estratégias metacognitivas e cognitivas; por isso, avaliou-se a ocorrência das três dimensões em sua relação com 5 estratégias cognitivas: reflexividade, consciência da realidade, verbalização, atenção e pensamento/atitude.

Sua construção partiu de uma adaptação de outro instrumento aplicado a docentes, em outro programa de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisas. Essa adaptação foi feita a partir da leitura dos pesquisadores de quais estratégias metacognitivas precisariam ser avaliadas, pensando no objetivo do programa de formação continuada numa perspectiva metacognitiva.

Sendo assim, foram discutidas as assertivas a serem utilizadas, assim como o método de aferição delas, em encontros do grupo de pesquisas, sempre utilizando como fundamentação a teoria metacognitiva de Mayor, Suengas e Marques (1995) sobre a multidimensionalidade do fenômeno metacognitivo. Sendo assim, a articulação entre estratégias cognitivas e metacognitivas advém da concepção de que, no processo metacognitivo, cada sujeito realiza, em diferentes níveis de consciência, o monitoramento metacognitivo sobre sua atividade cognitiva, no que tange à utilização de estratégias cognitivas durante os encontros.

O quadro abaixo demonstra a forma como cada estratégia metacognitiva foi relacionada com cada estratégia cognitiva por meio das afirmativas propostas.

Quadro 2: Afirmativas presentes no Instrumento de avaliação metacognitiva

Metacognição	Cognição	Afirmativas
Tomada de Consciência	Reflexividade	Durante o encontro, algumas situações chamaram a minha atenção e tomei consciência da maneira como lido com isso.
Controle		Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades.
Autopoiese		Durante o encontro, ao utilizar estratégias de autocontrole, me senti mais seguro(a) e eficiente.
Tomada de Consciência	Consciência da realidade	Durante o encontro, me dei conta de que preciso considerar a realidade do ambiente educativo em que estou inserido(a).
Controle		Durante o encontro, me dei conta dos motivos pelos quais preciso considerar a realidade do ambiente educativo onde atuo.
Autopoiese		Durante o encontro, quando me dei conta da realidade do ambiente educativo onde atuo, senti que fiquei mais seguro(a), eficaz e autônomo(a).
Tomada de Consciência	Verbalização	Durante o encontro, quando falei, percebi se era oportuno ou não.
Controle		Durante o encontro, controlei a maneira de falar.
Autopoiese		Durante o encontro, ao falar, consegui perceber a reação dos colegas.

Tomada de Consciência	Atenção	Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia dos benefícios.
Controle		Durante o encontro, prestei atenção em algo e tive controle desta atitude.
Autopoiese		Durante o encontro, prestei atenção em algo e fiquei motivado(a) em transpor para a realidade o que foi discutido.
Tomada de Consciência	Pensamento/ Atitudes	Durante o encontro, tomei consciência das atitudes que desenvolvo no meu ambiente profissional.
Controle		Durante o encontro, pensei nas atitudes a serem melhoradas no meu ambiente profissional.
Autopoiese		Ao pensar nas novas atitudes, fiquei mais motivado(a) e confiante para colocá-las em prática.

FONTE: Os autores, 2019.

Ressalta-se que a intenção dessa divisão não corresponde à uma tentativa de atribuir uma lógica de causalidade entre as variáveis, e sim ao apontamento do quanto a metacognição, como mais uma das atividades cognitivas – tal qual preconiza Flavell, Miller e Miller (1999) – está em constante relação com outras atividades cognitivas. Dessa forma, se atribui às funções cognitivas uma forma de operar que é complexa e interrelacional.

E quais seriam as estratégias cognitivas mais relevantes para a tomada de consciência, controle e autopoiese por parte dos pedagogos escolares? O grupo definiu que a reflexividade, consciência da realidade, verbalização, atenção e pensamento/atitudes seriam as estratégias cognitivas mais importantes, tendo em vista o objetivo do programa de formação. Ou seja, a potencialização da identidade profissional perpassa, necessariamente, pela consciência e pela autorregulação da forma como cada um reflete, constrói, expressa, atenta e conhece sobre seu próprio processo de aprendizagem, buscando a transformação da prática.

Aprofundando mais nos conceitos sobre cada dimensão cognitiva considerada, a reflexividade é concebida como a capacidade do sujeito de se utilizar da reflexão em seu cotidiano, buscando ir para além do dado apresentado. Já a consciência da realidade diz da atividade cognitiva que possibilita relacionar

conhecimentos ao seu contexto de atuação profissional, vislumbrando articulações entre como o *self* projeta-se no mundo.

Verbalização indica a atividade cognitiva de expor ideias e conhecimentos por meio da fala, externalizando aquilo que se pensa, que se sente e que se espera. A atenção é a atividade cognitiva de ser presente em um determinado assunto ou momento, dando prioridade a tais situações em detrimento de outras ocorrências ao redor. Por fim, pensamento/atitude diz da atividade cognitiva que possibilita, para além da consciência da realidade, transpor conteúdos para a realidade de forma a sentir-se motivado com a idealização de ações que visam a transformação da realidade de atuação.

Os protocolos de observação de dinâmica e de temática apresentam a compilação realizada pelos pesquisadores de comportamentos verbais e não verbais, durante os encontros formativos. O objetivo foi o de descrever falas e demais comportamentos durante o processo formativo possibilitando a interpretação e compreensão dos fenômenos. No caso desta dissertação, a análise desses instrumentais tem por objetivo identificar nos relatos dos pedagogos aspectos relacionados à promoção ou desafios relacionados à utilização de estratégias metacognitivas, seja durante os encontros, seja no cotidiano escolar.

O Protocolo era composto de uma tabela em branco, de duas colunas: uma com o horário e outra para descrição do que foi observado e a qual participante a observação está relacionada. Na observação dinâmica, os registros estavam relacionados a comportamentos não-verbais, como sorrir, cruzar as pernas, pegar uma bolsa, entre outros. Já na observação temática, os registros estavam relacionados à verbalização dos pedagogos durante o encontro.

Coletadas a dinâmica e a temática, ao final dos encontros, os pesquisadores responsáveis por cada uma uniam as suas observações, buscando uma compreensão mais ampla dos fenômenos que emergiram no grupo. Cada encontro teve seu instrumento de observação temática e dinâmica específico.

Por fim, o instrumento encaminhado aos juízes para validação de conteúdo foi desenvolvido por meio da suíte de aplicativos Google, no aplicativo Google Forms. Nele, além de explicitada a fundamentação teórica do instrumento, cada assertiva foi avaliada a partir de três critérios: clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica. Para cada critério, foi apresentada escala Likert, em que os juízes poderiam assinalar, de 1 a 5, o quanto cada assertiva possuía de validação para

cada um dos critérios. Além da escala, também foram disponibilizados campos em aberto para considerações opcionais em cada assertiva e ao final do formulário.

4.5. PROCEDIMENTOS

A pesquisa iniciou ainda no primeiro semestre de 2018, na elaboração do Programa de Formação Continuada de Pedagogos numa perspectiva metacognitiva pelo Grupo de Pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na prática docente”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nessa etapa, os pesquisadores definiram questões importantes, como os temas dos encontros, os participantes, os instrumentos, a estrutura dos encontros e a dimensão operacional do programa. Junto a esse planejamento, o grupo aprofundou estudos sobre pedagogos escolares, que originaram os temas trabalhados em cada encontro do programa.

O objetivo do programa de formação, definido pelo grupo de pesquisa, foi o de potencializar a identidade profissional do pedagogo, em um processo de tomada de consciência e autorregulação – ou seja, metacognitivo – almejando a transformação do contexto escolar por meio do aprimoramento formativo dos pedagogos participantes. Contou com carga horária de 32 horas, sendo 7 encontros presenciais quinzenais entre os meses de agosto e novembro de 2018, 1 encontro de devolutiva ocorrido em junho de 2019 e atividades à distância entre os 7 encontros presenciais.

A pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CAAE nº 87390517.8.0000.0020).

Cada pedagogo escolar participante foi convidado por meio de vínculos com os próprios pesquisadores. No mês de junho de 2018, assim que foram confirmadas as participações, deu-se início ao programa. Em cada encontro, havia pelo menos 6 pesquisadores do grupo, que recebiam atribuições em cada encontro: coordenador, disparador, observador da temática, observador da dinâmica e volante. Depois dos encontros, os pesquisadores se reuniam para discussão da configuração do próximo encontro.

Os 7 encontros realizados eram compostos de 4 momentos imprescindíveis: (1) momento disparador: dinâmica que abria e provocava o grupo para a temática a

ser trabalhada, assim como direcionava a apresentação teórico-reflexiva a respeito do tema abordado; (2) Roda de Conversa sobre o tema discutido: discussão a partir de consigna originada do momento disparador; (3) Momento da tarefa relacionada à discussão do tema escolhido: explanação sobre tarefa a ser entregue no próximo encontro, também relacionada ao tema; (4) Avaliação Metacognitiva: aplicação do instrumento de avaliação metacognitiva para todos os participantes.

Para exemplificar essa estrutura, descreverei o primeiro encontro realizado. Com o tema “Formação continuada e autoformação”, o momento disparador contou com objetos disponíveis em uma caixa iconográfica – jaleco, revista, livro infantil, agenda, câmera fotográfica, livro de chamada, revista de cosméticos, entre outros – para a utilização das seguintes consignas pelo coordenador do grupo: (1) “Observe os objetos que estão dentro desta caixa. Escolha aquele que melhor representa o seu processo de formação profissional”; (2) “Agora diga o que o levou a escolher este objeto para representar a sua profissão de pedagogo”. Ainda nesta etapa do encontro, foram abordados conceitos importantes sobre formação, formação continuada e autoformação.

A seguir, no momento de roda de conversa sobre o tema, foi lançada outra consigna para o grupo: “Diante das experiências aqui vivenciadas e considerando o seu processo de vida profissional, compartilhem no grupo os aspectos que vocês consideram relevantes para a autoformação pedagógica”.

No terceiro momento, foi apresentada a tarefa do dia, que consistiu na realização de um memorial, entregue em uma folha a partir da seguinte orientação: “Você fará uma narrativa, contando com sua história, de tal forma que destaque os momentos mais importantes de aprendizagem que viveu (em família, com amigos, na escola – desde a educação infantil até sua formatura e primeiras ações profissionais) que tenham relação com o(a) profissional que você é hoje”.

Por fim, tendo sido realizada a tarefa, era entregue ao final do encontro o instrumento de avaliação metacognitiva, onde cada pedagogo escolar tinha aproximadamente 15 minutos para responder. Essa aplicação acontecia com acompanhamento de ao menos um pesquisador, em que cada participante respondia individualmente o instrumento, sem restrições comunicativas ou alterações na configuração inicial do grupo, no que tange à posição de cadeiras. Ao final das respostas, o instrumento era devolvido ao pesquisador que aplicou o instrumento.

Essa estrutura seguiu pelos outros encontros, variando apenas na temática abordada, consignas aplicadas e no número de participantes, como demonstra a tabela 1.

O último encontro, denominado devolutiva, foi composto de outros 4 momentos: (1) Roda de conversa para relatos sobre consigna apresentada, que relacionava-se a como o programa de formação contribuiu com cada um, seja durante, seja no contexto de atuação; (2) apresentação de dados dos encontros de formação continuada, por meio de gráficos e categorizações dos conteúdos que emergiram em falas e outros comportamentos do grupo; (3) apresentação do instrumento de avaliação do programa e outras orientações sobre procedimentos de certificação e de continuidade do processo e; (4) aplicação do instrumento de avaliação do programa formativo.

Durante os primeiros encontros eu ainda não havia ingressado no Programa. Esse fato me fez buscar as informações sobre os encontros já ocorridos a partir dos encontros do grupo de estudos, das entrevistas realizadas com cada pedagogo, dos diálogos individuais com os pesquisadores que participaram, assim como das orientações. Sem a contribuição dos integrantes do grupo de pesquisa durante esse tempo, eu não conseguiria desenvolver essa pesquisa com a riqueza de informações e detalhes que ela apresenta. Participei ativamente apenas do encontro de devolutiva, realizando o registro de temática, o que possibilitou conhecer pessoalmente cada pedagogo participante para além dos relatos e instrumentais.

Reforço, então, que foram utilizados pelos pesquisadores os protocolos de observação temática e dinâmica e aplicado aos pedagogos escolares o de avaliação metacognitiva em todos os 7 encontros do programa. No encontro de devolutiva, também foram utilizados pelos pesquisadores os protocolos de observação temática e dinâmica.

Portanto, nesta dissertação, realizei primeiramente a análise dos protocolos de dinâmica e temática de todos os encontros e dos resultados de todos os pedagogos escolares nas aplicações do Instrumento de Avaliação Metacognitiva. Feitas estas análises, verifiquei que seria importante, a título de qualificação e validade dos dados obtidos por meio do Instrumento de Avaliação Metacognitiva aplicado, apresentar, antes da descrição e interpretação dos resultados obtidos com os 3 instrumentos citados, a avaliação de juízes sobre o conteúdo do instrumento aplicado. Ressalto que a avaliação de conteúdo do instrumento foi realizada

posteriormente à sua aplicação junto aos pedagogos participantes no ano de 2018, não gerando modificações no instrumento utilizado ou novas aplicações.

A avaliação de conteúdo se baseou no procedimento de validade de conteúdo aplicado em psicometria, que visa demonstrar o quanto o conteúdo expresso no instrumento, por meio das assertivas e escalas de medida utilizadas, representa de forma adequada o constructo a ser medido (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017). Para isso, foi encaminhado em fevereiro de 2021 um formulário de avaliação desenvolvido por meio do Google Forms, para 3 pesquisadores com titulação doutorado, especialistas sobre o tema metacognição e avaliação, atuantes em universidades públicas do estado do Paraná. No instrumento as respostas eram atribuídas por meio de escala Likert de 5 pontos pelos juízes a cada um dos critérios de avaliação das 15 assertivas utilizadas – Clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica – e foram analisadas por meio do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), (CASSEP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). O cálculo do CVC contou com o uso do Microsoft Excel para execução de cada etapa:

1. Com base nas notas dos juízes (1 a 5), calcula-se a média das notas de cada item ($\overline{M_x}$):

$$\overline{M_x} = \frac{\sum_{i=1}^j x_i}{J}$$

onde $\sum_{i=1}^j x_i$ representa a soma das notas dos juízes e J representa o número de juízes que avaliaram o item.

2. Com base na média, calcula-se o CVC inicial para cada item ($\overline{CVC_i}$):

$$\overline{CVC_i} = \frac{\overline{M_x}}{V_{máx}}$$

onde $\overline{V_{máx}}$ representa o valor máximo que o item poderia receber (por exemplo, no caso de uma escala Likert de 1 a 5, o valor máximo seria 5).

3. É recomendado ainda o cálculo do erro ($\overline{Pe_i}$), para descontar possíveis vieses dos juízes-avaliadores, para cada item:

$$\overline{Pe_i} = \left(\frac{1}{J}\right)^j$$

4. Com isso, o CVC final de cada item ($\overline{CVC_c}$) será:

$$\overline{CVC_c} = \overline{CVC_i} - \overline{Pe_i}$$

5. Para o cálculo do CVC total do questionário ($\overline{CVC_t}$), para cada uma das características [...], Hernández-Nieto (2002) sugere:

$$\overline{CVC_c} = M_{cvc_i} - M_{pe_i}$$

(CASSEP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010, p. 513).

Espera-se o $CVC > 0,8$ (CASSEP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010), contudo, é possível relativizar esse ponto de corte considerando as diferentes

formações de cada juiz convidado. Com esse procedimento, objetivei a apresentação da média das respostas na escala Likert e do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) por dimensão, além de contribuições dadas pelos juízes por meio de relatos escritos no formulário.

Feita a apresentação dos resultados da avaliação de conteúdo do instrumento de Avaliação Metacognitiva, segui com a análise dos resultados com a descrição, por pedagogo escolar participante, dos resultados da aplicação do instrumento de avaliação metacognitivo. Essa análise se deu por meio da sistematização dos resultados no software Microsoft Excel, que possibilitou a exposição dos dados de cada participante em gráficos de linha. Esses gráficos têm por objetivo demonstrar as respostas dadas por cada participante na escala Likert de 4 pontos a cada encontro, possibilitando interpretações sobre a utilização de estratégias metacognitivas.

Na análise dos resultados do instrumento, foi considerada de que forma cada pedagogo percebeu seu desempenho em cada encontro. Por intermédio de afirmativas que buscavam expressar formas de lidar com determinadas situações relacionadas à formação, cada afirmação representava uma dimensão metacognitiva e sua relação com cada uma das estratégias cognitivas, explicitadas no ponto 4.4.

Por exemplo, a primeira afirmação “Durante o encontro, algumas situações chamaram a minha atenção e tomei consciência da maneira como lido com isso.”, articulava de que forma a dimensão da tomada de consciência metacognitiva se relaciona com a reflexividade. Então, caso o pedagogo respondesse na escala Likert com uma pontuação 4, isso significa que ele, naquele encontro onde aconteceu a aplicação, se percebeu reflexivo e utilizando a estratégia metacognitiva de tomada de consciência durante o encontro.

Seguindo o exemplo. Se o mesmo participante, na segunda afirmativa “Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades.”, respondesse na escala Likert com a pontuação 2, isso significaria que, apesar de se perceber reflexivo para a tomada de consciência, a estratégia metacognitiva de controle, no que diz respeito à reflexividade, não estaria tão consciente para o participante. Caso essa percepção tivesse uma ocorrência contínua ao longo das aplicações, tanto nesse participante, quanto em outros, tal resultado aponta um caminho para intervenções com foco naquilo que precisaria se

desenvolver dentro do programa de formação continuada de abordagem metacognitiva.

Considerando o escore mínimo e máximo, cada pedagogo poderia ter atingido entre 0 e 20 pontos por estratégia metacognitiva avaliada, considerando a somatória das respostas dadas à escala Likert de 4 pontos, o que resultaria numa pontuação mínima de 0 e o máximo de 60 pontos, considerando a somatória nas três dimensões avaliadas.

Apresentados os gráficos por pedagogo participante, complementei as análises e interpretações dos dados quantitativos de cada pedagogo escolar participante com a apresentação do que emergiu nos encontros formativos e no de devolutiva, evidenciando falas significativas sobre o que o programa de formação promoveu em cada um, e qual a relação de tais falas com as estratégias metacognitivas avaliadas.

Depois da descrição e interpretação dos resultados por pedagogo, apresento tabelas com a média dos resultados da aplicação do instrumento de avaliação metacognitiva, assim como com as categorias presentes nos relatos do encontro de devolutiva, desta vez considerando o que surgiu do grupo, num exercício de ir todo às partes, e de volta ao todo. Tanto para a apresentação individual, quanto para a do grupo, utilizei os três momentos que Gadamer (2005) estabelece como caminho para a interpretação: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Tal procedimento contribuiu para a realização da análise crítica, proposta como objetivo desta dissertação.

5. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para buscar a compreensão do fenômeno metacognitivo dos pedagogos participantes do programa de formação continuada, parti do processo de avaliação de conteúdo do instrumento de Avaliação Metacognitiva. Após, apresentei a descrição dos resultados da aplicação do instrumento de cada pedagogo participante, demonstrando por meio de gráficos quantitativos o desempenho individual por estratégia avaliada – tomada de consciência, autorregulação e autoapoiese – assim como relatos presentes nos encontros que possam contribuir com o processo de avaliação metacognitiva. Por fim, trouxe a categorização do conteúdo manifesto no encontro de devolutiva, por meio dos registros temático e dinâmico, assim como dos conteúdos manifestos nos instrumentais de avaliação do programa.

Ao final, apresentei questões e possíveis caminhos para o desenvolvimento, tanto de formas de avaliação metacognitiva, quanto de possibilidades de qualificação de políticas e práticas em formação continuada de pedagogos escolares.

5.1. AVALIAÇÃO DE CONTEÚDO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO METACOGNITIVA

Os dados que se seguem foram levantados a partir das respostas de 3 juízes convidados, especialistas em validação de instrumentos, com titulação doutorado e vínculo em universidades públicas do estado do Paraná.

As tabelas abaixo demonstram os índices adquiridos por meio do procedimento estatístico para aquisição do Coeficiente de Validade de Conteúdo. No que diz respeito à dimensão Clareza de Conteúdo de cada uma das assertivas utilizadas no instrumento, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 3: Dados do Coeficiente de Validade de Conteúdo na dimensão Clareza de Linguagem

Assertiva	$\overline{M_x}$	$\overline{CVC_i}$	$\overline{CVC_t}$
1	3,3	0,66	0,63
2	3,3	0,66	0,63
3	3,3	0,66	0,63
4	4,3	0,86	0,83
5	4	0,8	0,77
6	4	0,8	0,77
7	4,3	0,86	0,83
8	4,6	0,92	0,89
9	5	1	0,97
10	4,6	0,92	0,89
11	4,3	0,86	0,83
12	4	0,8	0,77
13	4,6	0,92	0,89
14	4,3	0,86	0,83
15	4,6	0,92	0,89
Total	4,1	0,83	0,8

FONTE: Os autores, 2021.

É possível identificar que a média ($\overline{M_x}$) das notas dos juízes para cada assertiva foi de 4,1, sendo que as assertivas 1, 2 e 3 tiveram menor média (3,3), e a 9 a maior média identificada (5). Ao aplicar o procedimento para calcular o Coeficiente de Validade de Conteúdo inicial ($\overline{CVC_i}$), foi obtido resultado de 0,83, coeficiente suficiente para afirmar a validade de conteúdo na dimensão clareza de linguagem. Contudo, ao considerar o cálculo de erro ($\overline{Pe_i}$), que resultou em 0,03, o Coeficiente de Validade de Conteúdo total ($\overline{CVC_t}$) atribuído foi de 0,8, ainda dentro do que se considera aceitável para validação.

Em relação aos resultados na dimensão Pertinência Prática:

Tabela 4: Dados do Coeficiente de Validade de Conteúdo na dimensão Pertinência Prática

Assertiva	$\overline{M_x}$	$\overline{CVC_i}$	$\overline{CVC_t}$
1	3,6	0,72	0,69
2	4,3	0,86	0,83
3	4,3	0,86	0,83
4	4,3	0,86	0,83
5	4,3	0,86	0,83
6	4	0,8	0,77
7	4,6	0,92	0,89
8	5	1	0,97
9	5	1	0,97
10	4	0,8	0,77
11	4,3	0,86	0,83
12	4,6	0,92	0,89
13	4,6	0,92	0,89
14	4,3	0,86	0,83
15	4,6	0,92	0,89
Total	4,3	0,87	0,84

FONTE: Os autores, 2021.

A média ($\overline{M_x}$) das notas dos juízes foi de 4,3, sendo que a assertiva 1 teve menor média (3,6), e as assertivas 8 e 9 a maior média (5). O Coeficiente de Validade de Conteúdo inicial ($\overline{CVC_i}$), a partir dessa média, resultou em 0,87. Subtraindo o cálculo de erro ($\overline{Pe_i}$), o Coeficiente de Validade de Conteúdo total ($\overline{CVC_t}$) atribuído foi de 0,84, acima do índice considerado aceitável.

Por fim, ao considerar a dimensão Relevância Teórica:

Tabela 5: Dados do Coeficiente de Validade de Conteúdo na dimensão Relevância Teórica

Assertiva	\overline{M}_x	\overline{CVC}_i	\overline{CVC}_t
1	3,3	0,66	0,63
2	3,6	0,72	0,69
3	4	0,8	0,77
4	3,6	0,72	0,69
5	4,3	0,86	0,83
6	3	0,6	0,57
7	4,6	0,92	0,89
8	5	1	0,97
9	4	0,8	0,77
10	4	0,8	0,77
11	4,3	0,86	0,83
12	4	0,8	0,77
13	5	1	0,97
14	4	0,8	0,77
15	4	0,8	0,77
Total	4,04	0,8	0,77

FONTE: Os autores, 2021.

A média (\overline{M}_x) para cada assertiva foi de 4,04, sendo que a assertiva 6 apresentou menor média nas respostas dos juízes (3), e a 8 e 13 a maior média identificada (5). O Coeficiente de Validade de Conteúdo inicial (\overline{CVC}_i) apresentou como resultado 0,8, coeficiente mínimo para afirmar a validade de conteúdo na dimensão clareza de linguagem. Contudo, considerando o cálculo de erro (\overline{Pe}_i), o Coeficiente de Validade de Conteúdo total (\overline{CVC}_t) obteve como resultado 0,77, 0,03 abaixo do mínimo aceitável para validação. Contudo, considerando as diferentes formações iniciais de cada juiz, pode-se afirmar que cada um apresentaria opiniões diferentes sobre cada assertiva, fato este que permite certa relativização do ponto de corte assinalado como mínimo (CASSEP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

Além das respostas por meio da Escala Likert, os juízes apontaram considerações finais sobre o instrumento por meio de relato em caixa de texto livre, que ampliaram a compreensão acerca dos coeficientes atingidos.

De forma geral, as minhas sugestões vão no sentido para que haja maior clareza do participante ao responder, segundo uma situação mais definida/detalhada, conforme tem sido recomendado pela literatura pertinente (Juiz 1).

Acredito que os termos utilizados devem ser mais precisos e específicos para, assim, levar o participante a pensar nas estratégias de modo contextualizado (Juiz 2).

O questionário tem méritos, porém, eu discutiria a redação de alguns enunciados. Além disso, é bom ficar atento para a probabilidade de os respondentes marcarem respostas mais desejáveis socialmente: um problema comum a todo autorrelato (Juiz 3).

Dos relatos, 3 aspectos são considerados pertinentes para a qualificação do instrumento. (1) Qualificar a redação de alguns enunciados, que fica evidente nas médias das assertivas com menores resultados nas três dimensões avaliadas; (2) Inserir nas assertivas situações mais detalhadas ou definidas, contribuindo assim para que os participantes possam responder de forma mais clara, com o mínimo de dúvidas possível; (3) Problemática dos respondentes marcarem respostas mais desejáveis socialmente, por se tratar de autorrelato.

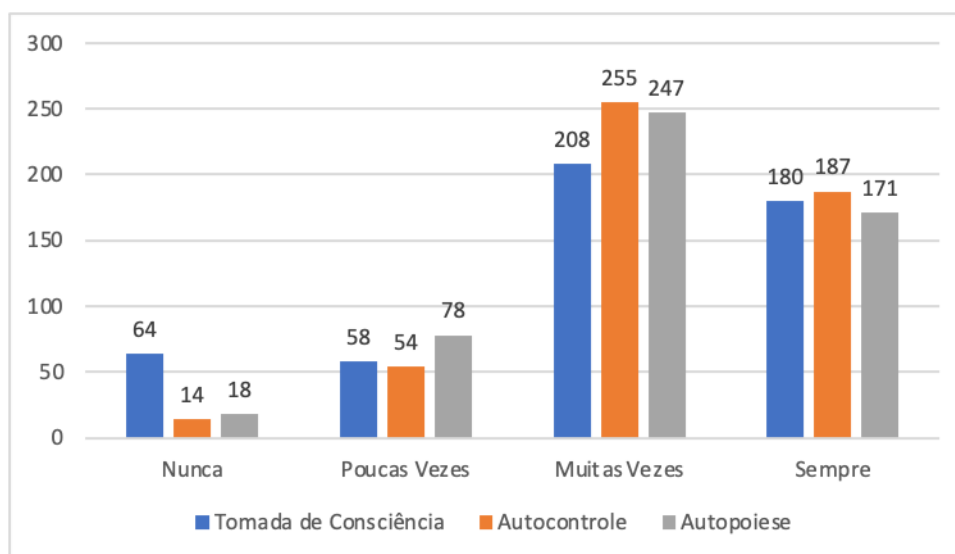
Apesar das considerações apontadas, não foi apontado pelos juízes em seus relatos aspectos que invalidariam o instrumento. Sendo assim, é possível afirmar que a avaliação demonstrou que o conteúdo do instrumento apresenta coerência com o constructo que visa avaliar, que apresenta, como resultado final, média de notas de 4,1, com Coeficiente de Validade de Conteúdo inicial de 0,83 e Coeficiente de validade de Conteúdo total, considerando o cálculo de erro de 0,03, de 0,8. Resta, para próximas pesquisas, considerar tal avaliação, assim como outros procedimentos estatísticos aplicados em psicometria, para buscar a efetiva validação do instrumento utilizado, qualificando cada uma das assertivas com as contribuições de cada juiz participantes desta avaliação.

5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO METACOGNITIVA

A seguir, apresento os resultados das aplicações do instrumento de avaliação metacognitiva, assim como os relatos no encontro de devolutiva. Cada pedagogo terá seus resultados e relatos analisados individualmente, possibilitando assim uma compreensão singular do trajeto de cada um, apontando para interpretações passíveis de aplicação no que tange ao aprofundamento da importância da perspectiva metacognitiva na formação continuada desses profissionais da educação.

Antes, apresento o Gráfico 1 com a soma das respostas dadas por cada pedagogo em todas as aplicações, durante o programa de formação continuada.

Gráfico 1 – Soma das respostas de todos os pedagogos nas aplicações do instrumento



FONTE: Os autores, 2021.

O resultado demonstra a predominância das respostas 3 e 4 na escala Likert utilizada nas três estratégias metacognitivas avaliadas. Autocontrole foi a dimensão com maior índice de respostas 3 e 4 (442), seguido de autoapoiese (418) e tomada de consciência (388). Chama a atenção que a estratégia Tomada de Consciência obteve menor índice de respostas, demonstrando que o grupo, de forma geral, tendeu a se avaliar melhor em assertivas de autocontrole e autoapoiese do que em assertivas sobre tomada de consciência.

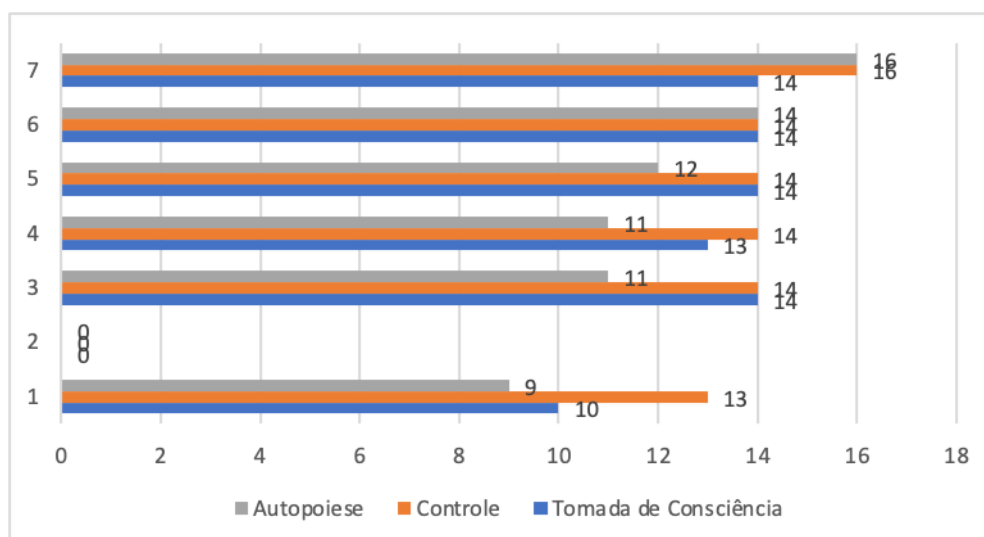
Tal resultado demonstra um paradoxo, já que Portilho (2009) e Mayor, Marques e Suengas (1995) afirmam ser a tomada de consciência estratégia imprescindível para o desenvolvimento das demais estratégias metacognitivas, evocadas por meio do pensamento metacognitivo. Neste primeiro gráfico, fica evidente a problemática do autorrelato, pontuada por um dos juízes na validação de conteúdo. Primeiro, porque os sujeitos tendem a responder aquilo que acreditam ser socialmente aceito em detrimento daquilo que realmente pensam; segundo, porque há o viés de compreensão dos itens, que podem ter sido interpretados de maneira a contribuir com as identificações subjetivas de cada participante, de acordo com o que ocorreu em cada um dos encontros.

Apesar disso, importa partir do princípio de que a avaliação metacognitiva, que utiliza a introspecção como forma de acesso à consciência individual (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995), estará comprometida com o quanto cada participante pode acessar de sua própria consciência reflexiva durante as aplicações. Logo, a problemática do autorrelato, nesta pesquisa, se transforma em elemento importante de análise do perfil metacognitivo dos pedagogos escolares.

Nesse sentido, a análise por questões demonstrou uma tendência de todos os pedagogos escolares respondentes em assinalar a assertiva 10 (Estratégia de Tomada de Consciência/Atenção) com pontuações 1 ou 2 na escala Likert. Isso demonstra, então, que a interpretação dos participantes indicou uma compreensão de que a afirmação “Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia dos benefícios” pudesse representar algo não desejável, comprometendo o resultado da dimensão Tomada de Consciência. Apesar disso, na avaliação por juízes, essa assertiva obteve índices dentro do esperado para validação (Clareza de linguagem = 0,89; Pertinência Prática = 0,77; Relevância teórica = 0,77), indicando que efetivamente a interpretação dos participantes preponderou sobre a intenção inicial nos momentos de aplicação.

Esse é o exemplo mais emblemático sobre a importância do processo de validação do instrumento que, reforço novamente, não foi o objetivo desta dissertação. De qualquer forma, apesar de serem possíveis muitas outras interpretações do gráfico apresentado, optei, para aprofundar a análise e me aproximar do objetivo deste trabalho, em apresentar o resultado de cada participante, com o escore por estratégia metacognitiva avaliada. Começo pela P1, que se identifica com o gênero feminino, possui 25 anos de atuação com pedagoga escolar, mestrado e no momento da pesquisa atuava com os seguimentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O gráfico 2 a seguir demonstra suas respostas ao instrumento por encontro:

Gráfico 2 – Resultados P1



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 6 encontros em que teve presença, P1 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de controle (85), seguida das estratégias de tomada de consciência (79) e autopoiese (73) durante suas participações.

As pontuações entre encontros tiveram variações médias de 0,8 pontos em cada estratégia, oscilando entre crescimento e redução entre encontros, com maior tendência para crescimento. A estratégia de controle foi a mais estável nas respostas entre os encontros, com pontuação entre 13 e 16 pontos e média de variação de 0,5. Houve oscilação de 1 ponto entre o primeiro encontro e os 4 posteriores (13 para 14) e de 2 pontos entre o sexto encontro e o último (14 para 16).

A estratégia de tomada de consciência, com pontuações entre 10 e 14 pontos e média de variação de 1 ponto, também teve estabilidade entre os encontros de 3 a 7, com variação de 1 ponto no quarto encontro. Contudo, no primeiro obteve a maior variação em relação aos outros, sendo de 4 pontos em relação aos encontros 3, 5, 6 e 7 e de 3 pontos em relação ao encontro 4.

Já a estratégia autopoiese foi a que mais apresentou variação positiva entre os encontros, pontuando entre 9 e 16 pontos e com média de variação de 1,1 pontos. Podemos apreender um crescimento de 2 pontos do primeiro encontro para o segundo (9 para 11), de 1 ponto entre os encontros 3 e 4 e o encontro 5 (11 para

12), de 2 pontos entre o encontro 5 e o 6 (12 para 14) e, por fim, de mais 2 pontos entre os encontros 6 e 7 (14 para 16).

O resultado com maior incidência de respostas positivas para o controle demonstra que P1 obteve maior consciência em sua avaliação metacognitiva do empreendimento metacognitivo para o atingimento de metas, para o controle executivo e para a autorregulação (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995).

Considerando os seguimentos em que atua (Fundamental II e Ensino Médio), esse resultado dialoga com o que Góes e Boruchovitch (2020, p. 126) afirmam sobre a prática pedagógica dos professores no ensino médio, que demanda “mudanças (...) que se refletem nos hábitos de estudo e aprendizagem dos estudantes”. Tal implicação pode levar o pedagogo escolar a buscar constante autorregulação, para o atingimento de metas no cotidiano, principalmente quando atua com seguimentos como o Ensino Médio ou Ensino Fundamental II, que demandam maior abertura para imprevisibilidade.

O crescimento nos resultados referentes à autopoiese indica uma maior abertura, ao longo do programa de formação, para os efeitos que a autorregulação e a tomada de consciência provocaram, seja nos encontros formativos, seja no ambiente escolar. Tal abertura pode ter provocado maior consciência da “síntesis entre la autogeneración y la interacción com el mundo”, presente no sistema metacognitivo (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995, p. 60).

Exemplo disso é que, no encontro de devolutiva, P1 relatou desafios vivenciados no cotidiano escolar, externando grande insatisfação com a situação da escola em que trabalha, em decorrência de mudanças de carga horária e de cargos. Sobre os desafios vivenciados, sua fala aponta para contribuições dos encontros de formação em relação à identidade profissional do pedagogo escolar, assim como sobre a tomada de consciência em relação ao quanto atuava de forma não reflexiva no cotidiano. Suas falas demonstram esses elementos:

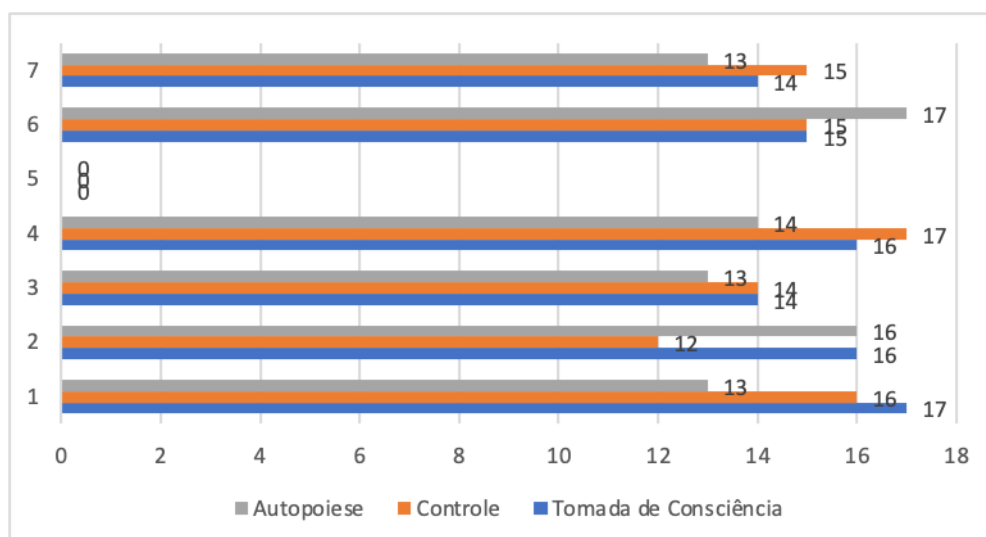
*Eu acho que nos ajudou e nos fez pensar sobre o que somos na escola.
(...) faz, faz, não para para pensar... no dia a dia, faz, faz e não avaliamos.
(P1).*

Aqui, diferentemente dos resultados obtidos nas aplicações da avaliação metacognitiva, em sua fala ficou evidente a tomada de consciência, entendida como a atividade metacognitiva centrada sobre os níveis de consciência, sobre a intencionalidade da mente dirigida aos processos cognitivos e sobre os limites da

introspecção (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995). Contudo, ficam evidentes os desafios na atuação, principalmente na efetivação da mediação entre sala de aula e conhecimento pedagógico.

P2 se identifica com o gênero feminino, possui 6 anos de atuação com pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com o Ensino Médio:

Gráfico 3 – Resultados: P2



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 6 encontros em que teve presença, o Gráfico 3 sugere que o P2 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de tomada de consciência (92), seguida das estratégias de controle (89) e autopoiese (86) durante suas participações, índices mais altos que de P1, mas com maior variabilidade também entre estratégias.

De forma geral, as pontuações entre encontros tiveram variações médias de 2 pontos em cada estratégia, oscilando entre crescimento e redução entre encontros. A estratégia tomada de consciência, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 14 e 17 pontos, sendo a menor pontuação nos encontros 3 e 7 (14) e a maior no primeiro encontro (17). A leitura do Gráfico 3 demonstra que, considerando encontro por encontro, houve redução dos índices, considerando que a maior pontuação foi no primeiro encontro e a menor no último encontro, apesar de apresentar menor variabilidade média de respostas por encontro (1,1 pontos).

Já a estratégia de controle teve pontuações entre 12 e 17 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 2 (12) e a maior no encontro 4 (17). Ao contrário da primeira estratégia, o resultado no último encontro possui variabilidade de resposta, apesar de também com tendência de redução, de apenas um ponto entre o primeiro encontro e o último. Contudo, as respostas por encontro demonstraram maior variabilidade entre elas, com média de 1,8 pontos.

Autopoiese teve pontuações entre 13 e 17 pontos, com a maior variabilidade média entre encontros (2,3 pontos). Um destaque é a redução de 4 pontos entre o encontro 6 e o encontro 7, resultado considerável considerando a distância entre um encontro e outro. A maior pontuação (17) ocorreu no encontro 6 e a mais baixa em três encontros (13), demonstrando que a variabilidade média teve uma tendência de redução dos resultados por encontro.

Diferente de P1, a tomada de consciência foi a estratégia mais consciente em sua avaliação, o que demonstra a influência da experiência metacognitiva vivenciada nos encontros em seu conhecimento metacognitivo. Considerando que os índices tiveram uma tendência de redução, isso pode significar um maior nível de criticidade na avaliação, evidenciando, paradoxalmente, maior implicação metacognitiva por meio do monitoramento da atividade cognitiva. Sendo assim, o conhecimento metacognitivo (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) pode ter sofrido influência, impactando na tendência de redução nos resultados das três estratégias.

Durante o encontro de devolutiva, P2 relatou o quanto participar do programa de formação contribuiu com a consciência da necessidade de (re)construção de sua identidade profissional, assim como aspectos afetivos presentes nos encontros. Tais aspectos afetivos estavam relacionados a um sentimento de acolhida do grupo, onde ela “sentia como afago” ou até mesmo terapêutico, ao mesmo tempo que saía provocada com falas de outros pedagogos ou de facilitadores do grupo de estudo. Uma fala representa sua consciência da necessidade de construção de seu papel profissional:

Nem na escola sabem o que fazemos... precisamos ir para além do Bombril (P2, no encontro de devolutiva).

Já no primeiro encontro, P2 já trouxe relatos em que se sentia provocada a pensar em sua atuação como promotora de aprendizagens, se mostrando preocupada com a imagem que passava aos alunos no cotidiano, mesmo diante daqueles alunos mais desafiantes:

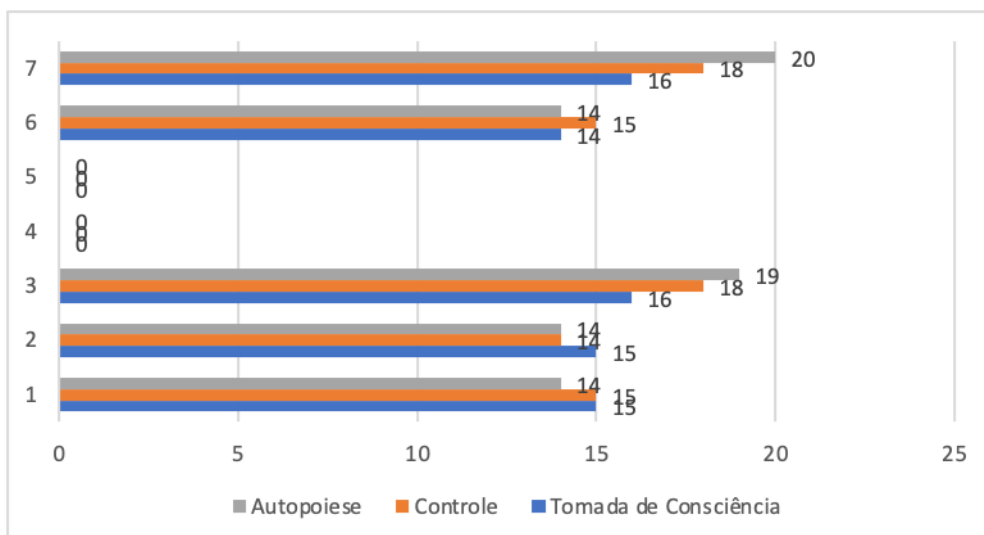
Tive encontro com o filme, por não ter a fala no vídeo, que possibilita a leitura que cada um pode fazer, me identifiquei como monstro que é grande, assustador, tenho um grupo de alunos, quando olho para a prateleira, reflito o que tenho provocado, o que eles aprendem mesmo sendo “adolescente desafiador”. Tem um ser humano na nossa frente. A imagem do espelho chamou muita atenção é provocativo também, precisamos ter foco na aprendizagem nossa e dos alunos (P2, no primeiro encontro formativo).

Apesar disso, relata no 6º encontro o quanto esse foco acaba se perdendo, justamente pelo olhar do pedagogo escolar no cotidiano se voltar, muitas vezes, para mediações que não com professores e alunos. Com isso, apontou muitos desafios em relação à rotina, que se torna um impeditivo para se chegar ao real objetivo da atuação.

Tais falas evidenciam o papel da afetividade nos encontros como propulsora da experiência metacognitiva vivenciada. Isso remete ao que Flavell, Miller e Miller (1999) afirmam sobre o processo de monitoramento e autorregulação metacognitivos, que envolvem experiências afetivas ou cognitivas. Neste caso, a iniciativa cognitiva mais evidente foi a reflexão e a atenção, que levaram P2 a afirmar a necessidade de ir além de uma prática meramente instrumental, indo em direção à expertise adaptativa (DUFFY, 2005). Assim, conseqüentemente, sua identidade profissional fica em evidência, principalmente no que diz respeito à variável tarefas de seu conhecimento metacognitivo. Nesse sentido, questiona sobre a natureza e exigências de seu papel profissional, uma das subcategorias da variável tarefas (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) e sobre quais estratégias são necessárias para qualificar sua atuação, num movimento de regulação metacognitivo.

P3 se identifica com o gênero feminino, possui 17 anos de atuação com pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com os seguimentos Educação Infantil e Ensino Fundamental II.

Gráfico 4 – Resultados: P3



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 5 encontros em que teve presença, no Gráfico 4 pode ser observado que P3 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de autopoiese (81), seguida das estratégias de controle (80) e tomada de consciência (76) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 2,1 pontos, entre aumento e redução a cada encontro. A estratégia autopoiese, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 14 e 20 pontos, sendo a menor pontuação nos encontros 1, 2 e 6 (14) e a maior no último encontro (20). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de aumento dos índices, considerando que a maior pontuação foi no último encontro e a menor no primeiro encontro, apresentando maior variabilidade média de respostas por encontro (3,2 pontos).

A estratégia de controle teve pontuações entre 14 e 18 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 2 (14) e as maiores nos encontros 3 e 7 (18). Assim como na autopoiese, o resultado possui variabilidade de resposta com tendência de aumento, com variabilidade média de 2,2 pontos.

Por fim, a tomada de consciência teve pontuações entre 14 e 16 pontos, com variabilidade média entre encontros de 1 ponto, sendo a estratégia com maior estabilidade de resposta. Com esse índice de variabilidade, se evidencia que não houve aumento ou redução para afirmar uma tendência de aumento ou redução,

apesar de a diferença entre o primeiro encontro (15 pontos) e o último (16 pontos) ter sido um aumento de 1 ponto nas respostas.

Outro fator importante na leitura dos dados é a tendência de aumento nas respostas logo após a participação em um encontro. Os encontros 1 e 2 tiveram resultados mais baixos do que o encontro 3, que antecedeu duas faltas. Contudo, o encontro 6 demonstrou índices semelhantes aos dos primeiro e segundo encontros, seguido de um aumento em relação ao último encontro, também semelhante ao aumento ocorrido entre os encontros 2 e 3.

Tais resultados evidenciam que P3, apesar das ausências, teve maior consciência da utilização de estratégias de autopoiese e controle, onde a tendência ao aumento nos resultados pode ter ocorrido a partir de interações do organismo com o ambiente, descrita por Maturana e Varela (1997, p. 131):

Se a conectividade do sistema nervoso muda como resultado de algumas interações do organismo, o domínio de estados possíveis que ele (e o organismo) pode adotar a seguir muda; conseqüentemente, quando a mesma condição de interação se repete ou quando aparece uma condição isomórfica, os estados dinâmicos gerados no sistema nervoso, e, portanto, a maneira como o organismo mantém sua autopoiese, são diferentes do que teriam sido em outras circunstâncias. No entanto, o fato de que a conduta do organismo sob condições de interação recorrente (ou novas) deve ser autopoietica e, portanto, aparecer como adaptativa para um observador é o resultado necessário do contínuo operar homeostático do sistema nervoso e do organismo.

O resultado na estratégia controle, com apenas um ponto de diferença em relação à autopoiese, demonstra que P3 também obteve maior consciência de como monitora seu próprio progresso cognitivo nas atividades propostas. Ou seja, operou mais na regulação direcionada ao *object-level* do que no monitoramento direcionado ao *meta-level*, partindo do modelo de Nelson e Narens (1996).

No encontro de devolutiva, P3 falou da importância do programa na promoção de indagações sobre o pensar a prática; ou seja, em proporcionar a incorporação das “estratégias dirigidas a cada um dos metacomponentes da atividade metacognitiva”, segundo Mayor, Suengas e Marques (1995, p. 185, tradução livre). Além disso, relatou que as discussões em grupo sobre o papel do pedagogo escolar promoveram maior determinação para sua atuação cotidiana. Algumas de suas falas representam esses dois aspectos:

“Refletir qual a identidade do pedagogo durante toda essa discussão eu saio com mais determinação”.

“Percebo que saio com mais indagações do que quando cheguei”.

“Me faz pensar algumas situações que eu não pensava... a gente não pensa muito, aqui pude parar para pensar no que faço em várias situações” (P3).

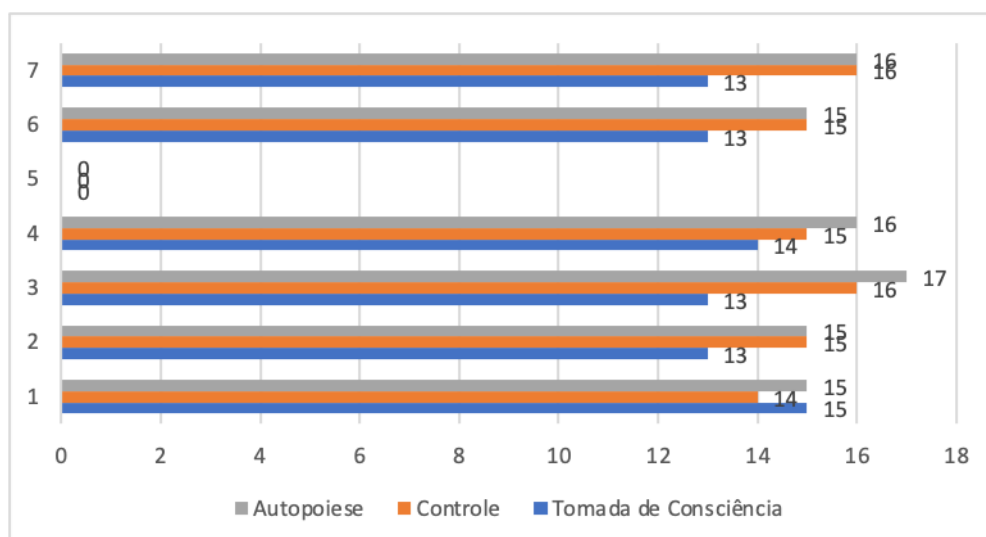
Tais afirmações se mostram como uma importante evidência do papel dos encontros realizados durante o programa de formação. Já que, no primeiro encontro do grupo, P3 relatou sobre a formação inicial do pedagogo: “*Mas não somos ensinados a refletir e pensar sobre nossas ações*”. Essa afirmação vem logo após uma fala sobre sua filha, que estudava pedagogia, e que a perguntou sobre a identidade profissional do pedagogo. Ela comentou que a “*identidade do pedagogo ninguém ensina, a gente aprende na prática*”.

Portanto, a estratégia de tomada de consciência, assim como a motivação se mostram importante nas falas de P3, principalmente no questionamento sobre sua própria capacidade de resolução de problemas cotidianos e sobre a identidade profissional do pedagogo escolar. Nesse sentido, Portilho e Medina (2014, p. 246) afirmam a “importância de se abrir espaços dentro da própria instituição para os docentes falarem, ouvirem, discutirem e aprenderem”, o que se estende à atuação de pedagogos escolares também. Essas experiências podem contribuir para

a aprendizagem como um fenômeno de transformação do sistema nervoso associado a uma mudança condutual, que tem lugar sob manutenção da autopoiese (MATURANA; VARELA, 1997, p. 132).

P4 se identifica com o gênero feminino, possui 6 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com os seguimentos Ensino Fundamental I e Ensino Médio.

Gráfico 5 – Resultados: P4



FONTE: Os autores, 2021.

Ao partir dos resultados dos 6 encontros em que teve presença, no Gráfico 5 é possível constatar que P4 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de autopoiese (94), seguida das estratégias de controle (90) e tomada de consciência (81) durante suas participações.

Em média, as respostas tiveram oscilações de 0,8 pontos, entre aumento e redução a cada encontro e em cada estratégia. A estratégia autopoiese, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 15 e 17 pontos, sendo a menor pontuação nos encontros 1, 2 e 6 (15) e a maior no encontro 3 (17). A leitura do gráfico demonstra variabilidade média de respostas por encontro de 0,8 pontos, evidenciando estabilidade nas respostas.

A estratégia de controle teve pontuações entre 14 e 16 pontos, sendo a menor pontuação no primeiro encontro (14) e as maiores nos encontros 3 e 7 (16). Assim como na autopoiese, o resultado evidencia estabilidade de resposta, com variabilidade média de 1 ponto entre encontros.

Por fim, a tomada de consciência teve pontuações entre 13 e 15 pontos, com variabilidade média entre encontros de 0,6, sendo a estratégia com maior estabilidade de resposta. Com esse índice de variabilidade, se evidencia redução na tendência por encontro, com diferença de 2 pontos entre o primeiro encontro (15 pontos) e o último (13 pontos).

É importante a diferença nos resultados entre as estratégias autopoiese e controle em relação aos resultados da estratégia tomada de consciência. Pode ser que tal diferença se refira ainda à dificuldade de alguns pedagogos em utilizar a reflexão como forma de superação de atos de rotina (ALARCÃO, 1996). Em seus relatos, P4 demonstrou que sua participação no programa, assim como de outra pedagoga participante, trouxe mudanças significativas na escola em que atua. Desde o primeiro encontro, os desafios que surgiam em suas falas diziam respeito a uma fragmentação de processos, assim como a sensação de fazer “um trabalho solitário”. Portanto, apontava que a resolução de problemas cotidianos precisava do envolvimento coletivo, principalmente entre equipe gestora e professores.

Contudo, não ficou claro em sua fala no encontro de devolutiva de que mudanças se tratava. Talvez, considerando sua demanda pela coletividade, foi justamente o pensar em grupo a mudança que ficou tão evidente. A fala a seguir exemplifica essa questão:

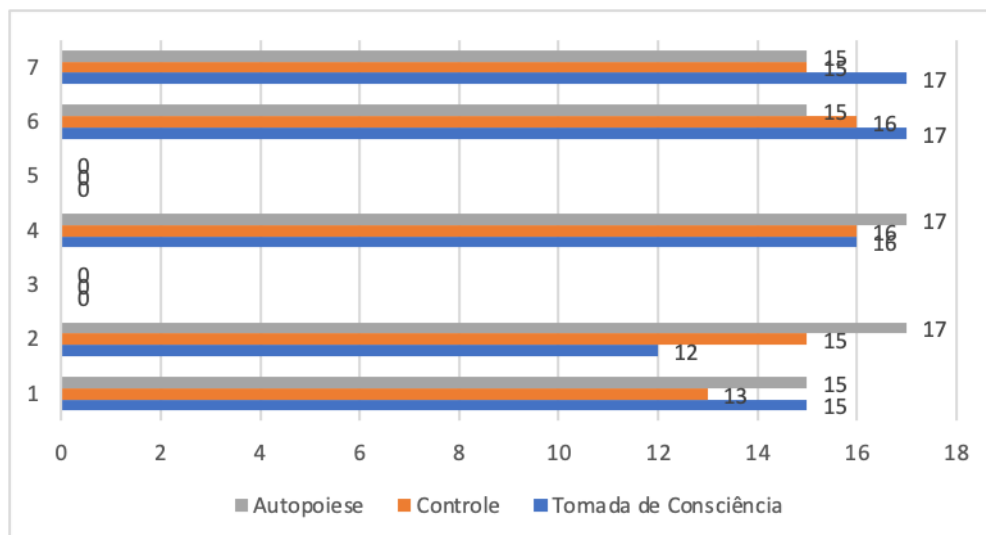
(...) já **estamos** mudando algumas coisas a partir daqui, coisas boas, devagarinho vai mudando. O que estamos levando daqui **estamos** aplicando” (P4).

Assim, seus resultados que indicam maior consciência na utilização de estratégias de autopoiese e controle, que evidenciam maior dimensão de comportamentos explícitos nas assertivas do instrumento, pode significar uma dificuldade no aprofundamento na consciência de seu próprio conhecimento metacognitivo, que

refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo – sua mente e suas características psicológicas –, e as experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo (JOU; SPERB, 2006, p. 179).

P5 se identifica com o gênero masculino, possui 6 anos de atuação como pedagogo escolar, cursa doutorado e no momento da pesquisa atuava com educação não escolar, em um projeto social.

Gráfico 6 – Resultados: P5



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 5 encontros em que teve presença, o Gráfico 6 revela que P5 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de autopoiese (79), seguida das estratégias de tomada de consciência (77) e controle (75) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 1,2 pontos, oscilando entre aumento e redução a cada encontro. A estratégia autopoiese, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 15 e 17 pontos, sendo a menor

pontuação nos encontros 1, 6 e 7 (14) e a maior nos encontros 2 e 4 (17). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de redução dos índices de 2 pontos, em relação aos encontros 4, 6 e 7, com variabilidade média de respostas por encontro de 0,8 pontos.

A estratégia de tomada de consciência teve pontuações entre 12 e 17 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 2 (12) e a maior no último encontro (17). Diferente da autopoiese, o resultado possui variabilidade de resposta com tendência de aumento, com variabilidade média de 1,6 pontos.

Por fim, a estratégia de controle teve pontuações entre 13 e 16 pontos, com variabilidade média entre encontros de 1,2 ponto. Com esse índice de variabilidade, se evidencia que houve aumento de 2 pontos entre a primeira aplicação e a última, apesar da redução de 1 ponto entre o encontro 6 e 7.

Se percebe que os resultados não apresentaram grandes diferenças numéricas na somatória dos encontros. Sendo assim, é plausível que P5 tenha tido consciência da utilização das três estratégias durante os encontros, com tendência ao aumento na tomada de consciência no decorrer do programa formativo. Como P5 não participou do encontro de devolutiva, não será possível analisar suas falas sobre o processo, implicando nas interpretações desse dado. Contudo, em suas falas durante os encontros realizados sempre trazia contrapontos, incômodos, necessidades de rupturas em relação à concepção de educação e educativo difundida nos contextos em que atua. Uma de suas falas, no encontro 6, é bastante emblemática desse ponto. Dizendo da concepção de mediação, problematiza a relação entre sujeito e objeto, e o papel do pedagogo nessa relação:

*Não é unicamente essa relação dialógica, é a relação da criança com o mundo, com a ciência, com a cultura. E eu como pedagogo preciso garantir essa mediação, para que ele se encontre com isso (...)
As mediações acabam sendo comprometidas por nossa carência de conhecimento (P5).*

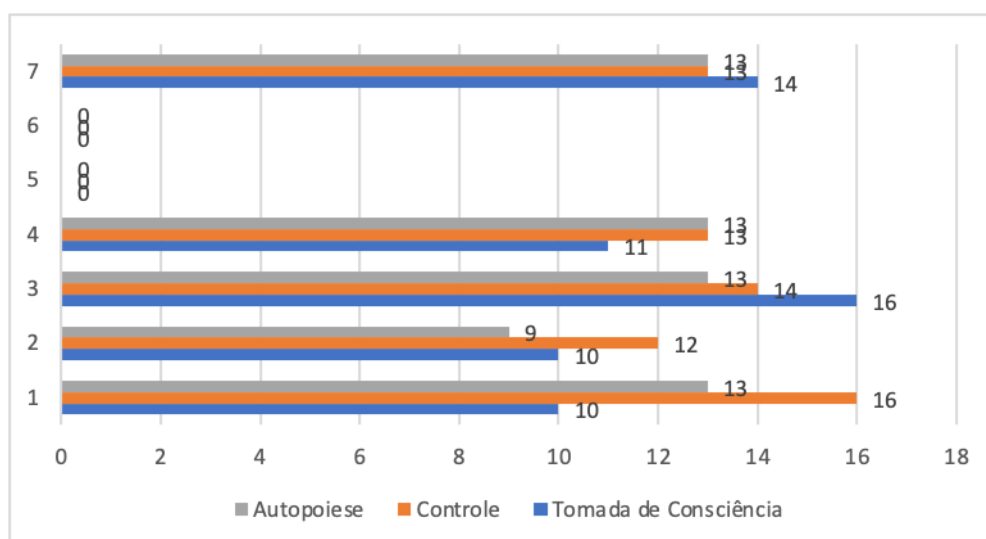
Essas falas, presentes nos encontros sobre mediação, complementam outras de suas falas durante o processo. No sétimo encontro, P5 afirma que se os professores que acompanha têm tido práticas tradicionais, por exemplo, talvez seja porque ele mesmo não está os formando da melhor maneira: “*Será que estamos dinamizando as formações continuadas? Nós pedagogos mudamos a prática?*”.

É possível afirmar então que, à medida em que os índices de tomada de consciência sobem, ocorre uma maior consciência do próprio sujeito em relação ao

self (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995), implicando em maior criticidade em relação à consciência da utilização das estratégias de controle e autopoiese. Não é possível afirmar que os encontros fizeram surgir tal criticidade e tomada de consciência, mas sim que a experiência metacognitiva nos encontros contribuiu com tal característica de seu processo metacognitivo.

P6 se identifica com o gênero feminino, possui 8 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com Ensino Fundamental II e Formação de docentes do Ensino Médio.

Gráfico 7 – Resultados: P6



FONTE: Os autores, 2021.

A partir dos resultados dos 5 encontros em que teve presença, no Gráfico 7 constata-se que P6, em sua avaliação metacognitiva, denotou maior consciência da utilização de estratégias de controle (68), seguida das estratégias de autopoiese (61) e tomada de consciência (61) durante suas participações.

De forma geral, P6 obteve menores escores em relação a outros pedagogos. Suas respostas tiveram oscilações de 1,9 pontos, oscilando entre aumento e redução a cada encontro. A estratégia controle, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 12 e 16 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 2 (12) e a maior no primeiro encontro (16). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de redução dos índices, considerando que a maior pontuação foi no primeiro encontro, com diferença de 3 pontos a menos no último encontro (13), com variabilidade média de respostas de 1,4 pontos.

A estratégia de tomada de Consciência teve pontuações entre 10 e 16 pontos, sendo a menor pontuação nos 2 primeiros encontros (10) e a maior no encontro 3 (16). Diferente da primeira estratégia, o resultado possui variabilidade de resposta com tendência de aumento, considerando a diferença de 4 pontos entre a primeira aplicação e a última, apesar da redução de 5 pontos entre os encontros 3 e 4 (de 16 para 11) e de 2 pontos entre os encontros 3 e 7 (de 16 para 14). A variabilidade média foi de 2,8 pontos, a maior em P6.

Por fim e com a mesma pontuação, a estratégia de autopoiese teve pontuações entre 9 e 13 pontos, com variabilidade média entre encontros de 1,6 pontos. Apesar desse índice de variabilidade, se evidencia que houve estabilidade nos resultados, já que P6 atingiu o mesmo resultado em 4 dos 5 encontros, não sendo possível afirmar se houve tendência de aumento ou redução.

Considerando a diferença entre resultados por estratégia, P6 demonstrou maior consciência sobre sua capacidade de “saber onde você está em relação à sua meta de compreender e lembrar o material”, incluindo o planejamento, direcionamento e avaliação de seu próprio comportamento (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 213). É possível também que o fato de atuar com formação continuada de docentes do Ensino Médio tenha influenciado em seus resultados, já que as pesquisas sobre a atuação no ensino médio apontam

a necessidade de que os professores sejam ensinados sobre o referencial teórico da autorregulação da aprendizagem e que desenvolvam essas habilidades em si primeiramente, enquanto estudantes, e posteriormente em seus respectivos alunos (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 126).

P6 também não participou do encontro de devolutiva, não sendo possível maior aprofundamento. Nos demais encontros, trouxe falas em grupo que remetiam à queixas relacionadas ao cotidiano escolar, assim como à impotência vivida pelos profissionais da educação diante da realidade de condições materiais e políticas para realização do trabalho. Em uma de suas falas, no primeiro encontro, demonstrou essas queixas de maneira bastante emblemática:

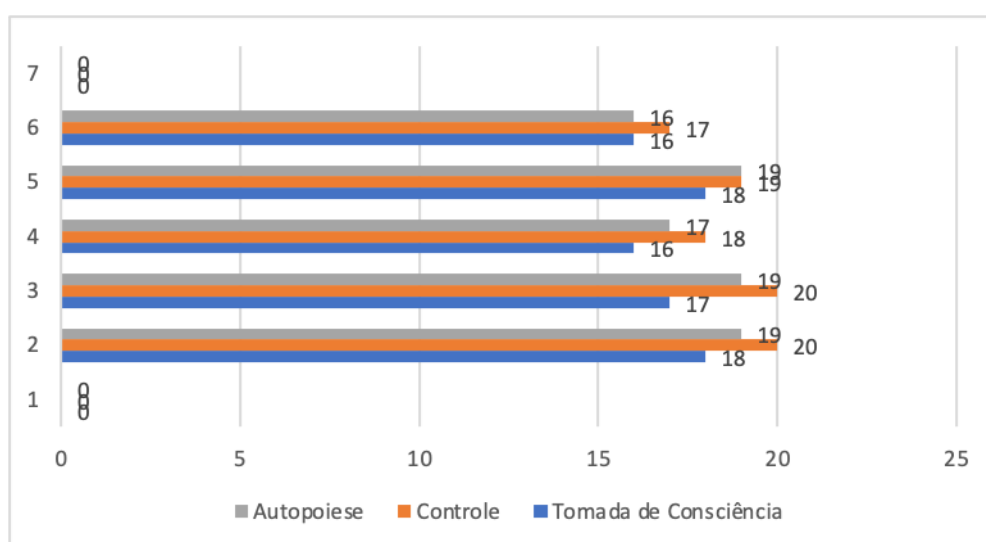
Estamos num efeito cascata, nem sei quem culpabilizar (...) tudo estoura na escola, na equipe pedagógica coisas da direção, da patrulha, família tudo estoura na escola. Aí vem a menopausa, insônia, não temos vida social, vive pela e para a escola, aí vêm sensação de impotência (P12).

Tal relato demonstra o quanto a escola tem representado sofrimento no trabalho para P12. Nesse sentido, seus resultados podem significar que, seja na perspectiva da autorregulação da aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020),

seja na perspectiva metacognitiva de controle, relacionada ao autocontrole e controle executivo (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995), mais uma vez pedagogos que atuam com o ensino médio, seja na coordenação de segmento, seja na formação continuada, demonstram maior propensão a reconhecer em si estratégias para atingimento de metas e objetivos, mesmo que não saiam das queixas cotidianas.

P7 se identifica com o gênero feminino, possui 13 anos de atuação como pedagoga escolar, mestrado e no momento da pesquisa atuava com o Ensino Fundamental II.

Gráfico 8 – Resultados: P7



FONTE: Os autores, 2021.

Os resultados dos 5 encontros em que teve presença revelam que P5 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de controle (94), seguida das estratégias de autopoiese (90) e tomada de consciência (85) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 1,2 pontos entre aumento e redução a cada encontro. Vale ressaltar que P7 obteve os maiores índices na somatória geral dos resultados em 5 encontros (269 pontos). A estratégia controle, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 17 e 20 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 6 (17) e a maior nos encontros 2 e 3 (20). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de redução dos índices, com diferença de 3 pontos a menos entre o resultado do

encontro 2 e do encontro 6, com variabilidade média de respostas por encontro de 1 ponto.

A estratégia autopoiese teve pontuações entre 16 e 19 pontos, sendo a menor pontuação também no encontro 6 (16) e a maior nos encontros 2, 3 e 5 (19). O resultado também demonstrou variabilidade de resposta com tendência de redução, como demonstra a diferença entre os encontros 2 e 3 e o encontro 6, com variabilidade média de 1,4 pontos.

Por fim, a estratégia de tomada de consciência teve pontuações entre 16 e 18 pontos, com variabilidade média entre encontros de 1,2 ponto. Esse índice de variabilidade teve tendência de redução entre encontros, também evidenciada na diferença de -2 pontos entre resultados do segundo e sexto encontros.

Assim como em P6, as estratégias de controle obtiveram maior resultado nas aplicações em P7. Além disso, seu relato durante a roda de conversa evidenciou a importância do grupo para a promoção de reflexões sobre a realidade escolar, principalmente no que diz respeito ao pensar o porquê se faz o que se faz no cotidiano. Suas falas que melhor representam tais achados foram:

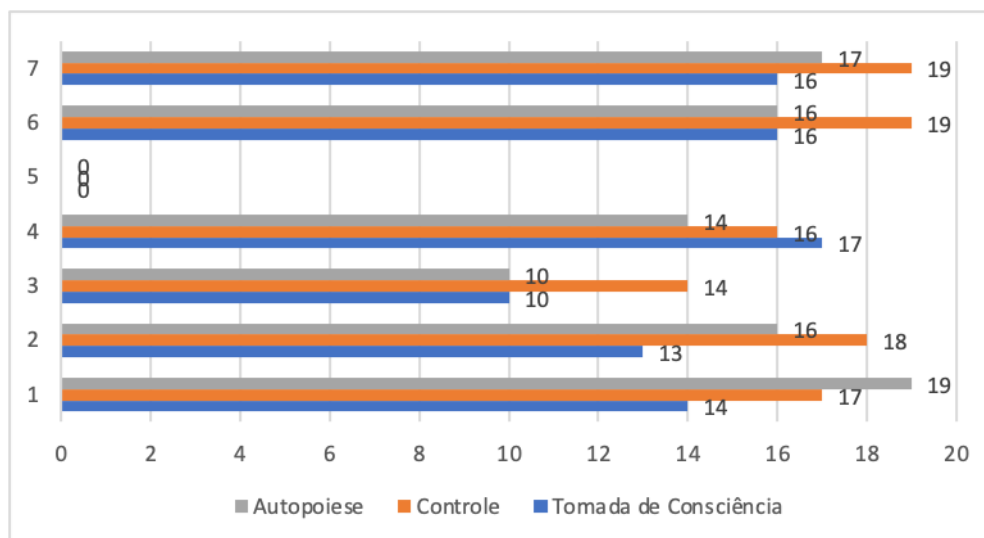
“(...) fizemos coisas diferentes após ter participado do grupo... foram muitas provocações”

“(...) nos fez pensar na trajetória que estamos traçando na escola” (P7).

Logo, P7 demonstrou pensamento crítico sobre sua atuação profissional, assim como sobre seu próprio pensamento durante sua atuação, característica inerente à metacognição. Esse pensamento crítico também esteve presente em seus relatos durante os encontros formativos, sempre apontando para a necessidade de melhoria na escola em que atuava. Locatelli (2014, p. 32) define pensamento crítico como tomar consciência do contexto em que determinado recorte do conhecimento se encontra, “analisando as consequências, os desdobramentos possíveis e considerando muitas variáveis”. Portanto, é razoável afirmar que P7 demonstrou maior consciência das estratégias de controle, ao mesmo tempo que tomou consciência sobre a importância de aplicar tais estratégias no cotidiano de atuação, o que faz sentido, tendo em vista suas demandas apresentadas durante os encontros, assim como o que verbalizou no encontro de devolutiva.

P8 se identifica com o gênero feminino, possui 7 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Gráfico 9 – Resultados: P8



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 6 encontros em que teve presença, P8 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de controle (103), seguida das estratégias de autopoiese (92) e tomada de consciência (86) durante suas participações.

No Gráfico 9, de forma geral, as respostas tiveram oscilações de 2 pontos, oscilando entre aumento e redução a cada encontro. A estratégia controle, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 14 e 19 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 3 (14) e a maior nos encontros 6 e 7 (19). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de aumento dos índices, evidenciada na comparação dos resultados obtidos no primeiro encontro e no último (de 17 para 19 pontos), com variabilidade média de respostas por encontro de 1,6 pontos.

A estratégia autopoiese teve pontuações entre 10 e 19, sendo a menor pontuação no encontro 3 (10) e a maior no primeiro encontro (19). Diferente da estratégia de controle, o resultado, com variabilidade de resposta média de 2,6 pontos, demonstra evidências tanto de redução nos primeiros encontros (1 a 3),

quanto de aumento nos últimos (4 a 7), chegando a diferenças de redução máxima de 9 pontos (encontros 1 e 3) e aumento máximo de 7 ponto (encontros 3 e 7).

Por fim, a estratégia de tomada de consciência teve pontuações entre 10 e 17 pontos, com variabilidade média entre encontros de 2 pontos. Diferente da autopoiese, é possível afirmar que houve tendência de aumento nas respostas pois, apesar da variabilidade apresentada, ela tendeu mais ao aumento nas respostas do que para a redução.

Assim como com P1, P8 obteve maior consciência em sua avaliação metacognitiva sobre o direcionamento do empreendimento metacognitivo para o atingimento de metas, para o controle executivo e para a autorregulação (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995). Contudo, a diferença entre o resultado nas estratégias controle e autopoiese em comparação com as de tomada de consciência foi significativa, o que pode indicar reflexo da necessidade de atingimento de metas no cotidiano, principalmente quando atua com seguimentos como o Ensino Médio ou Ensino Fundamental II, que demandam maior abertura para imprevisibilidade, ao mesmo tempo, dificultam pensar sobre as intencionalidades que perpassam o papel do pedagogo escolar como mediador entre segmentos diferentes (FONSECA, 2018).

P8 relatou que a formação pode contribuir no sentimento de grupo, na mudança de atitudes no contexto escolar e na acolhida, também relatando o quanto o programa de formação se aproximava de uma terapia:

“Você vai fazer assim? O que repensar? Tem burocracia, mas tem que repensar”.

“A gente para, pensa, refaz e dá apoio” (P8).

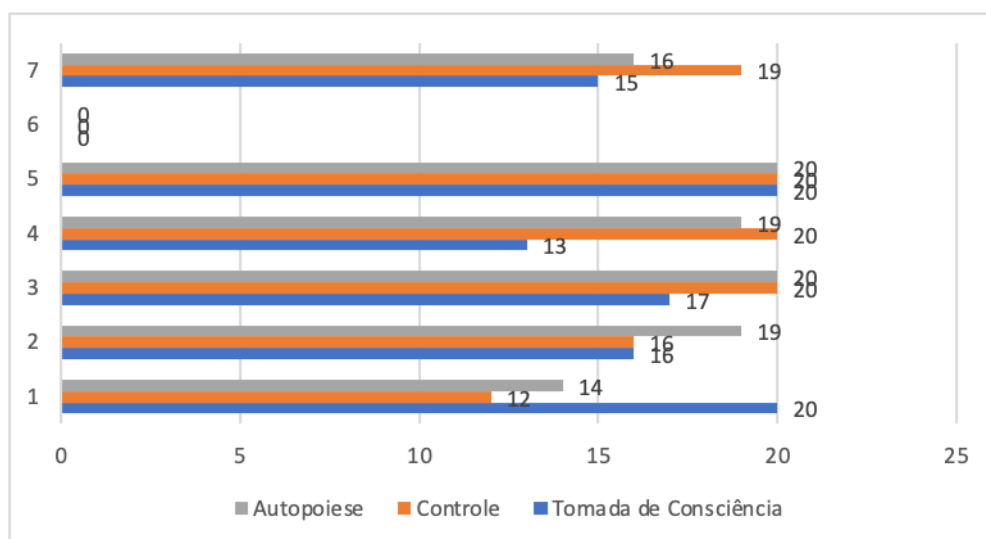
Essa fala no encontro de devolutiva contrasta com suas falas no primeiro encontro formativo. Nele, em que foram abordadas questões sobre a formação e autoformação, disse *“Falta determinação, não paramos para refletir, acabamos se tornando fazedor de tarefas, sem refletir sobre elas”*. Isso pode indicar que P8 ressignificou seu próprio processo de aprendizagem, assim como sua atuação cotidiana na escola.

P8 demonstra maior integração entre as estratégias de tomada de consciência, controle e de autopoiese, ao afirmar a importância do pensar, do refazer e do dar apoio para o coletivo. Ao mesmo tempo, afirmando que o grupo se aproximava de uma terapia, denuncia o quanto esse cotidiano de atuação está marcado pela relação com o sofrimento psíquico no trabalho (EVANGELISTA;

ALMEIDA, 2018), que pode afetar diretamente, tanto na utilização de estratégias metacognitivas, quanto no próprio conhecimento metacognitivo nas variáveis de pessoa, tarefa e estratégias (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

P9 se identifica com o gênero feminino, possui 5 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 10 – Resultados: P9



FONTE: Os autores, 2021.

Dos resultados apresentados a partir dos 6 encontros em que teve presença, no Gráfico 10, observa-se que P9 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de autopoiese (108), seguida das estratégias de controle (107) e tomada de consciência (101) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 2,3 pontos, oscilando entre aumento e redução a cada encontro. A estratégia autopoiese, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 14 e 20 pontos, sendo a menor pontuação no primeiro encontro (14) e a maior nos encontros 3 e 5 (20). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de aumento dos índices, evidenciada na comparação dos resultados obtidos no primeiro encontro e no último (de 14 para 16 pontos), com variabilidade média de respostas por encontro de 2 pontos.

A estratégia controle teve pontuações entre 12 e 20, sendo a menor pontuação também no primeiro encontro (12) e a maior nos encontros 3, 4 e 5 (20). Assim como na estratégia autopoiese, o resultado, com variabilidade de resposta média de 1,5 pontos, demonstra tendência de aumento, como demonstram os resultados do primeiro encontro em comparação com o segundo.

Por fim, a estratégia de tomada de consciência teve pontuações entre 13 e 20 pontos, com variabilidade média entre encontros de 3,5 pontos. Diferente das duas primeiras estratégias, é possível afirmar que houve tendência de redução nas respostas, apesar da grande oscilação entre aumentos e reduções observados principalmente entre encontros 1 e 2, 4 e 5 e 5 e 7.

Suas falas, durante a roda de conversa no Encontro da devolutiva, demonstraram seu compromisso com o processo de formação. Ela relatou o uso de instrumentos utilizados durante os encontros, como o de Estilos de Aprendizagem e Ensino, junto ao corpo docente da escola em que atua, além de também reforçar a importância da reflexão antes da ação no cotidiano escolar. Aqui, demonstra aquilo que Freire (1996, p. 35) afirma sobre o pensar certo e a tarefa de ensinar, já que “Não há (...) pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado”. Logo, o sentido da atuação coletiva por meio do compartilhamento com pares das queixas no cotidiano se fez presente em sua fala, atribuindo ao grupo de formação elementos importantes para a mudança individual e de onde atua.

“Compartilhei com os colegas no trabalho e gostaram. É uma forma de planejar e não se perder na atividade” (sobre a utilização dos instrumentos)

“Aprendi bastante, me fez refletir muito. Nesse grupo cresci bastante, me fez refletir sobre o trabalho”

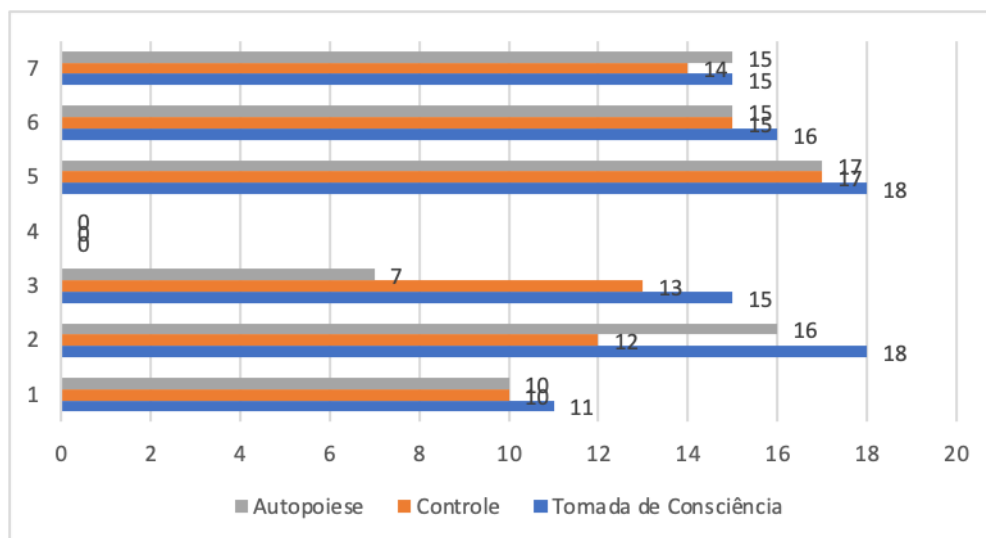
“Fazer prática mais reflexiva antes da ação”

“Tomada de consciência e ação, né? Me coloco nesse olhar. Reelaboração de alguma coisa na prática pedagógica” (P9).

P9 em suas falas afirmou a importância do sistema metacognitivo como um todo, o que pode ser resultado da perspectiva metacognitiva, que difere de outras tendências formativas que não privilegiam a autonomia dos docentes (DUFFY, 2005). Conhecimento, experiências e estratégias metacognitivas se manifestam por meio da consciência da necessidade de reelaboração da prática pedagógica, que implica necessariamente disposições subjetivas para acreditar no projeto de educação, assim como na capacidade do aluno (GATTI, 2011; FREIRE, 1996).

P10 se identifica com o gênero feminino, possui 26 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio Profissionalizante.

Gráfico 11 – Resultados: P10



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 6 encontros em que teve presença, P10 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de tomada de consciência (93), seguida das estratégias de controle (81) e autopoiese (80) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 2,9 pontos, oscilando entre aumento e redução a cada encontro. A estratégia tomada de consciência, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 11 e 18 pontos, sendo a menor pontuação no primeiro encontro (11) e a maior nos encontros 2 e 5 (18). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de aumento dos índices, apesar da redução nos últimos 3 encontros, evidenciada na comparação dos resultados obtidos no primeiro encontro e no último (de 11 para 15 pontos), com variabilidade média de respostas por encontro de 2,6 pontos.

A estratégia controle teve índices entre 10 e 17 pontos, sendo a menor pontuação no primeiro encontro (10) e a maior no encontro 5 (17). Assim como na estratégia tomada de consciência, o resultado, com variabilidade de resposta média de 1,6 pontos, demonstra tendência de aumento, como se identifica nos resultados

seguidos do primeiro encontro ao encontro 5, já que a redução nos últimos 3 encontros foi menor que o aumento dos 5 primeiros.

Por fim, a estratégia de autopoiese teve a maior oscilação entre pontuações, obtendo índices entre 7 e 17 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 3 (7) e a maior no encontro 5 (17). Com variabilidade média entre encontros de 4,5 pontos, a maior identificada nas avaliações, demonstrou tendência de aumento nas respostas, apesar da grande oscilação ocorrida entre encontros 2 e 3 (diminuição de 9 pontos) e 3 e 5 (aumento de 10 pontos).

Os resultados demonstram que nas três estratégias houve tendência de aumento, ao mesmo tempo, que a estratégia de tomada de consciência obteve vantagem em relação às outras duas estratégias. Esse resultado pode indicar que P10 demonstrou maior consciência na deliberação e avaliação de sua própria atividade cognitiva, inclinando-se para uma postura baseada no fato de se reconhecer como aprendiz no processo formativo (RISKO; ROSKOS; VUKELICH, 2005).

Em seus poucos relatos durante a roda de conversa, P10 se limitou a falar sobre os desafios vivenciados, ficando apenas na queixa sobre a organização e gestão escolares, assim como sobre a restrição no quadro de pedagogos escolares. Nos demais encontros do processo formativo também, desta vez mais direcionadas às questões políticas que envolviam a escola e a Secretaria Estadual de Educação (SEED), principalmente em relação à comunicação, relação com pares, professores e famílias, assim como sobre o tamanho da equipe.

A seguinte fala ilustra essa situação:

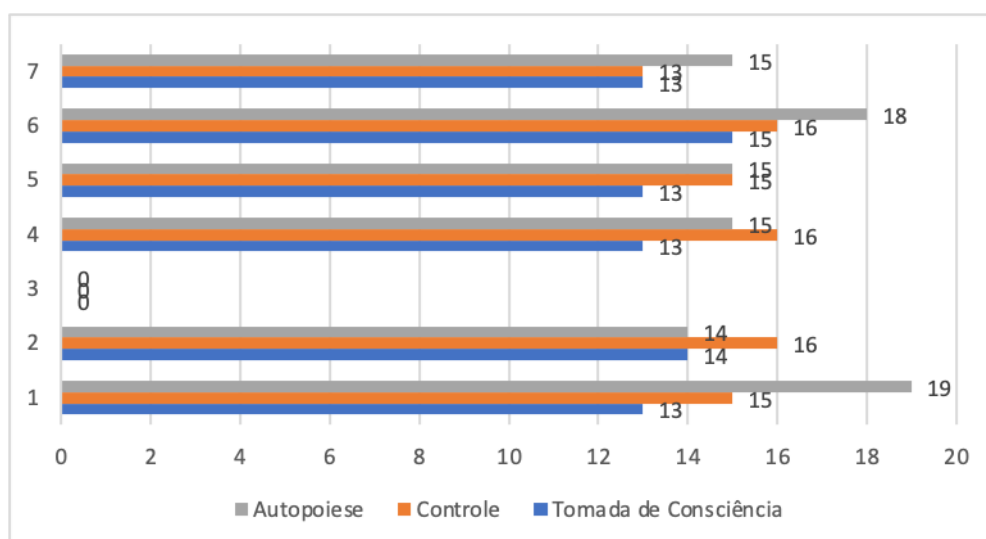
Quem assumiu a função em 2004 no concurso, não é nossa função de gestão, não é. Tá tão confuso, que tem professor que diz que ser pedagogo é omissão (P10).

É possível que o tempo de atuação possa ter influenciado em suas falas, denotando o quanto atos de rotina (ALARCÃO, 1996) tomaram o lugar da aplicabilidade metacognitiva. Nesse sentido, não é possível afirmar que P10 conseguiu avançar em sua atitude reflexiva no contexto escolar, assim como na apropriação de estratégias de controle no cotidiano, que pudessem contribuir no enfrentamento de tais situações desafiadoras. Tais estratégias, se utilizadas, poderiam contribuir com o sentimento de estar no controle (DUFFY, 2005).

Contudo, importa afirmar que a instituição escolar também precisa assumir o protagonismo na proposição de uma comunidade educativa metacognitiva, sendo um equívoco acreditar que apenas a pedagoga escolar seria responsável por tal mudança atitudinal e metodológica.

P11 se identifica com o gênero feminino, possui 12 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com Formação de Docentes do Ensino Médio.

Gráfico 12 – Resultados: P11



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 6 encontros em que teve presença, P11 demonstrou em sua avaliação metacognitiva, como demonstrado no Gráfico 12, maior consciência da utilização de estratégias de autopoiese (96), seguida das estratégias de controle (91) e tomada de consciência (81) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 1,3 pontos entre aumentos e reduções a cada encontro. A estratégia autopoiese, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 14 e 19 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 2 (14) e a maior no primeiro encontro (19). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de redução dos índices, apesar da recuperação no encontro 6 (de 15 para 18 pontos), evidenciada na comparação dos resultados obtidos no primeiro encontro e no último (de 19 para 15 pontos), com variabilidade média de respostas por encontro de 2 pontos.

A estratégia controle teve índices entre 13 e 16 pontos, sendo a menor pontuação no último encontro (13) e a maior nos encontros 2, 4 e 6 (16). O resultado, com variabilidade de resposta média de 1 ponto, demonstra tendência de estabilidade entre 15 e 16 pontos, com diminuição entre o encontro 6 e 7 de 3 pontos.

Por fim, a estratégia de tomada de consciência teve índices entre 13 e 15 pontos, sendo a menor pontuação nos encontros 1, 4, 5 e 7 (13) e a maior no encontro 6 (15). Com variabilidade média entre encontros de 1 ponto, demonstrou, assim como na estratégia de controle, estabilidade nas respostas em 4 encontros, assim como o mesmo resultado tanto no primeiro encontro, como no último.

Os resultados demonstram uma maior propensão à consciência na utilização da estratégia de autopoiese, seguida das de controle. Isso indica que P11 demonstrou maior abertura para os próprios efeitos no ambiente, resultantes das ações resultado das estratégias de controle (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995). Apesar disso, os índices foram reduzindo, assim como se mantiveram estáveis na tomada de consciência e controle.

P11, assim como P10, não teve grande participação, e se restringiu a reconhecer as limitações no processo de avaliação das atividades cotidianas na escola em que atua, considerando a equipe pedagógica. Mesmo assim, reconheceu a falta de reflexão da equipe escolar em relação à prática pedagógica, assim como a importância de proposição de atividades mais atrativas para os alunos, e que isso precisa vir dos professores. Isso ficou evidente no encontro sobre mediação, com a seguinte fala:

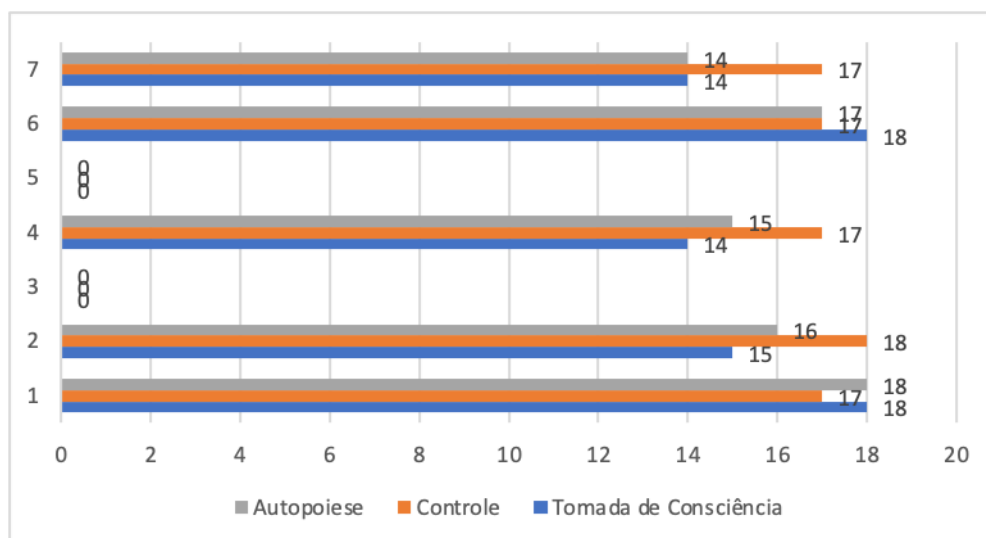
É mais uma postura do que um fazer. O fazer é uma consequência, se eu tenho a postura de mediadora. Eu fiz uma fotografia no nosso dia a dia e eu percebi que não sou mediadora. Ainda não aprendi a ser mediadora, tenho que aprender (P11).

Isso demonstra que as variáveis de contexto, principalmente no que se refere à situação, que se refere à “organização dos estímulos do ambiente físico e social, espacial e temporal, assim como as relações entre o sujeito e os outros sujeitos” (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995, p. 89), podem ter influenciado em sua experiência metacognitiva durante os encontros, limitando a influência sobre o conhecimento metacognitivo, assim como no despertar de estratégias metacognitivas, visando a transformação desse mesmo contexto. De qualquer forma, a experiência promovida pelo grupo pode oportunizar a consciência da

importância de “aprender a ser”, o que pode ser considerado tomar consciência de seu próprio processo de aprendizagem como pedagoga escolar.

P12 se identifica com o gênero feminino, possui 3 anos de atuação como pedagoga escolar, graduação e no momento da pesquisa atuava com Educação Infantil.

Gráfico 13 – Resultados: P12



FONTE: Os autores, 2021.

Os resultados dos 5 encontros em que teve presença, revelam que P12 em sua avaliação metacognitiva apresentou maior consciência na utilização de estratégias de controle (86), seguida das estratégias de autopoiese (80) e tomada de consciência (79) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 1,4 pontos entre aumentos e reduções a cada encontro. A estratégia controle, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 17 e 18 pontos, sendo a maior no segundo encontro (18) e se mantendo em 17 nos outros encontros. A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de estabilidade dos índices, com variabilidade média de respostas por encontro de 0,4 pontos.

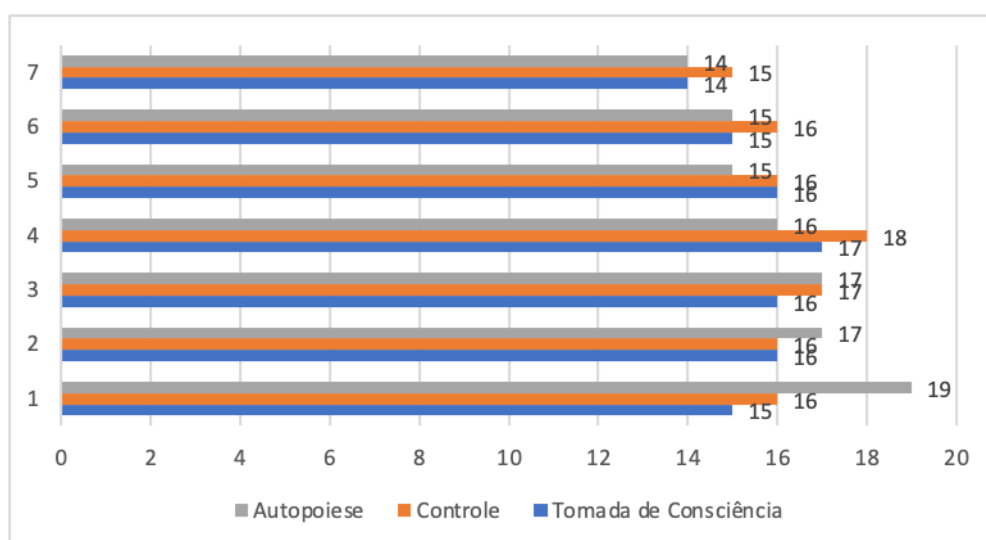
A estratégia autopoiese teve índices entre 14 e 18 pontos, sendo a menor pontuação no último encontro (14) e a maior no primeiro encontro (18). O resultado, com variabilidade de resposta média de 1,6 pontos, demonstra tendência de redução, como se mostra na diferença de 4 pontos entre o primeiro encontro e o último (18 para 14 pontos)

Por fim, a estratégia de tomada de consciência teve índices entre 14 e 18 pontos, sendo a menor pontuação nos encontros 4 e 7 (14) e a maior no primeiro encontro e no 6 (18). Com variabilidade média entre encontros de 2,4 pontos, demonstrou tendência de redução, como se mostra na diferença de 4 pontos entre o primeiro encontro e o último (18 para 14 pontos), assim como na estratégia de autoapoiese.

P12 não teve participação na roda de conversa, assim como não foram identificadas falas nos registros dos encontros, a não ser em momentos pontuais de dinâmicas realizadas. Sendo assim, a maior consciência da utilização de estratégias de controle pode evidenciar resultado semelhante ao que Portilho e Medina (2014) relatam sobre os registros de educadoras na educação infantil. De 49 diários avaliados, 20 tinham características descritivas, 25 avaliativas e apenas 4 com indicadores de reflexão sobre o cotidiano. Logo, os resultados da avaliação da tomada de consciência com tendência à redução podem estar atrelados à formação inicial de P12, que privilegia a ação em detrimento do aprofundamento da consciência reflexiva e da intencionalidade metacognitivas.

P13 se identifica com o gênero feminino, possui 12 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com o Ensino Médio.

Gráfico 14 – Resultados: P13



FONTE: Os autores, 2021.

Ao partir dos resultados dos 7 encontros em que teve presença, no Gráfico 14 pode-se observar que P13 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de controle (114), seguida das estratégias de autoapoiese (113) e tomada de consciência (109) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 0,8 pontos entre aumentos e reduções a cada encontro. A estratégia controle, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 15 e 18 pontos, sendo o menor no último encontro (15) e o maior no quarto encontro (18). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de aumento até o encontro 4 (de 16 para 18), seguida de redução desse encontro até o último (de 18 para 15), com variabilidade média de respostas por encontro de 0,7 pontos.

A estratégia autoapoiese teve índices entre 14 e 19 pontos, sendo a menor pontuação no último encontro (14) e a maior no primeiro encontro (19). O resultado, com variabilidade de resposta média de 1 ponto, demonstra tendência de redução, como se mostra na diferença de 5 pontos entre o primeiro encontro e o último (19 para 14 pontos).

Por fim, a estratégia de tomada de consciência teve índices entre 14 e 17 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 7 (14) e a maior no encontro 4 (17). Com variabilidade média entre encontros de 0,7 pontos, demonstrou tendência de aumento até o encontro 4 (de 15 para 17), seguida de redução desse encontro até o último (de 17 para 14), tendendo mais para a redução.

P13 também não teve participação direta na roda de conversa no momento da Devolutiva, mas foi a única pedagoga participante com presença nos 7 encontros realizados. Não houve grande diferença entre resultados das estratégias de controle e autoapoiese. Por sua atuação estar relacionada ao Ensino Médio, as interpretações podem seguir no mesmo sentido de outras pedagogas analisadas. Ou seja, a maior consciência das estratégias de controle e autoapoiese podem ter relação com a necessidade de mudanças em sala de aula vivenciada em seu cotidiano, onde se faz importante se afastar de métodos tradicionais de ensino, fortalecendo a autonomia dos estudantes (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020).

Esse ponto pode ser evidenciado em uma de suas primeiras falas durante os encontros:

Ah, se não deu conta de certas situações, vamos buscar, por isso estamos aqui, quando chega na escola, vamos nos deparar com novas situações, mas nós não damos conta para dar suporte.

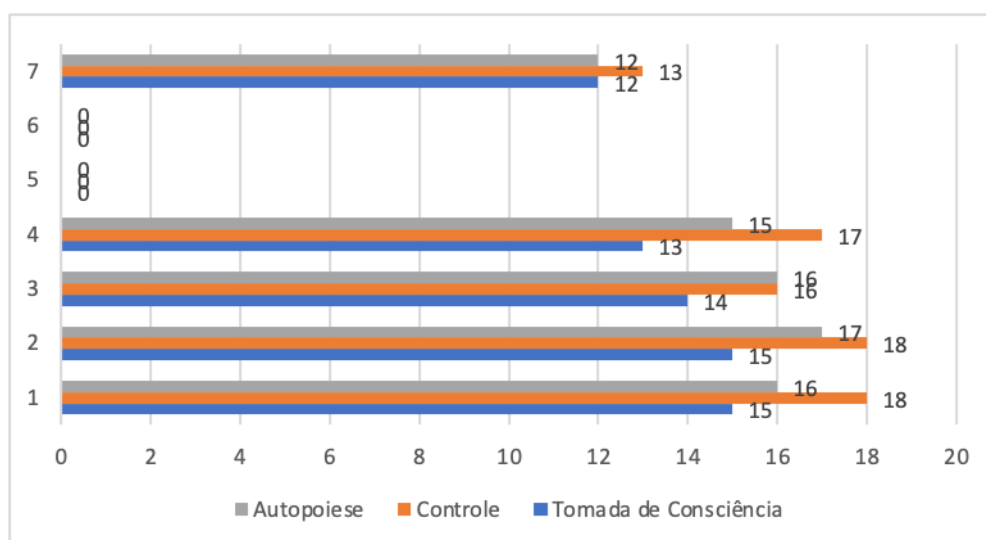
Também trabalho nas duas instituições, no começo quando entrei na função pedagogo era um profissional apaga incêndio, levava os casos a direção e aos poucos fui conquistando espaço e demonstrando a importância do meu trabalho na instituição (P13).

Entre outras vezes durante o programa, P13 relatou o quanto o pedagogo escolar está atuando como apagador de incêndios, além de evidenciar desafios de gestão, como os professores PSS, que contribuem para a rotatividade, se tornando um “inferno trabalhar”. Essas falas, além de tantas outras importantes, estiveram sempre muito atreladas a questões práticas da escola, não sendo evidente o exercício reflexivo sobre sua prática, por mais que reconhecer os desafios pudesse ser, em si, já um indício de reflexividade.

Dito isso, a ausência dos relatos no encontro de devolutiva limitará as análises sobre P13, apesar de ser evidente, mais uma vez, a diferença entre os resultados sobre controle e autoapoiese, em relação à tomada de consciência, que pode ser explorada em estudos posteriores com pedagogos escolares atuantes no ensino médio. Talvez a diferença no caso de P13 está em uma vontade e motivação mais evidente de querer mudar seu contexto, traduzida em suas expressões e apontamentos sobre o contexto em que atua, o que a leva, inevitavelmente, para além da queixa.

P14 se identifica com o gênero feminino, possui 5 anos de atuação como pedagoga escolar, especialização e no momento da pesquisa atuava com Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Gráfico 15 – Resultados: P14



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 5 encontros em que teve presença, P14 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de controle (82), seguida das estratégias de autopoiese (76) e tomada de consciência (69) durante suas participações.

De forma geral, as respostas tiveram oscilações de 1 ponto entre aumentos e reduções a cada encontro. A estratégia controle, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 13 e 18 pontos, sendo o menor no último encontro (13) e o maior no primeiro e segundo encontros (18). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de redução nos resultados, comparando os primeiros encontros com o resultado do último (18 para 13 pontos), com variabilidade média de respostas por encontro de 1,4 pontos.

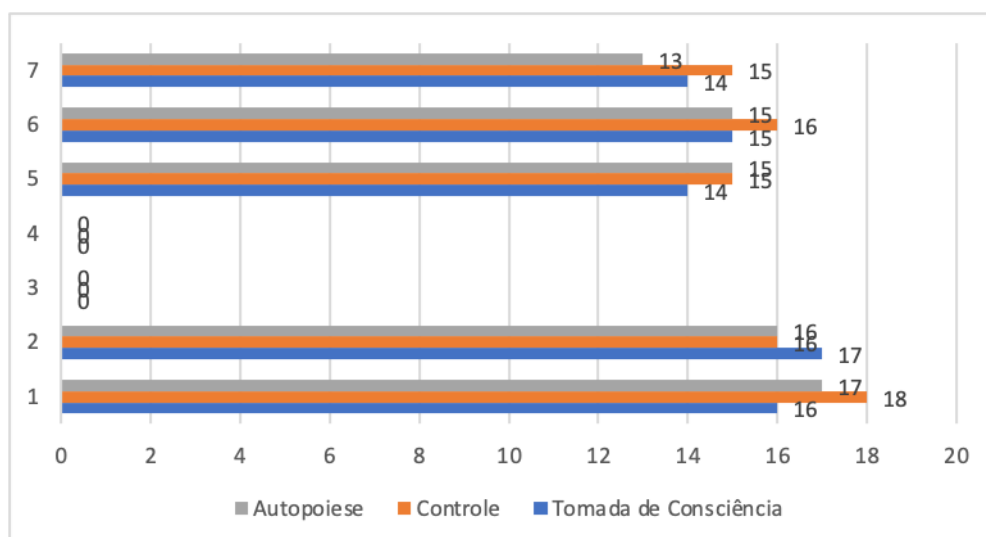
A estratégia autopoiese teve índices entre 12 e 17 pontos, sendo a menor pontuação também no último encontro (12) e a maior no encontro 2 (17). O resultado, com variabilidade de resposta média de 1,2 pontos, demonstra tendência de redução, assim como na estratégia de controle, como se mostra na diferença de 5 pontos entre o segundo encontro e o último (17 para 12 pontos).

Por fim, a estratégia de tomada de consciência teve índices entre 12 e 15 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 7 (12) e a maior nos dois primeiros encontros (15). Com variabilidade média entre encontros de 0,6 pontos, demonstrou tendência de redução a cada aplicação encontro até o último (de 15 nas duas primeiras aplicações para 12 no último).

P14 não teve participação na roda de conversa, nem registros de falas nos encontros formativos, o que limita as análises. Contudo, assim como em P12, a maior consciência da utilização de estratégias de controle pode evidenciar questões relativas à formação inicial, que privilegia a ação em detrimento do aprofundamento da consciência reflexiva (PORTILHO; MEDINA, 2014) e da intencionalidade metacognitivas. Nesse caso, com uma diferença ainda maior entre estratégias (13 pontos) na comparação entre P12 e P14.

P15 se identifica com o gênero feminino, possui 13 anos de atuação como pedagoga escolar, mestrado e no momento da pesquisa atuava com o Formação de docentes do Ensino Médio.

Gráfico 16 – Resultados: P15



FONTE: Os autores, 2021.

Partindo dos resultados dos 5 encontros em que teve presença, P15 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de controle (80), seguida das estratégias de autopoiese (76) e tomada de consciência (76) durante suas participações.

Em média, as respostas tiveram oscilações de 1 ponto entre aumentos e reduções a cada encontro. A estratégia controle, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 15 e 18 pontos, sendo o menor no quinto e último encontros (15) e o maior no primeiro encontro (18). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de redução nos resultados, comparando os primeiros encontros com o resultado do último (18 para 15 pontos), com variabilidade média de respostas por encontro de 1 ponto.

A estratégia autopoiese teve índices entre 13 e 17 pontos, sendo a menor pontuação também no último encontro (13) e a maior no primeiro encontro (17). O resultado, com variabilidade de resposta média de 0,8 pontos, demonstra tendência de redução, assim como na estratégia de controle, como se mostra na diferença de 4 pontos entre o primeiro encontro e o último (17 para 13 pontos).

Por fim, a estratégia tomada de consciência teve índices entre 14 e 17 pontos, sendo a menor pontuação nos encontros 5 e 7 (14) e a maior no segundo (15). Com variabilidade média entre encontros de 1,2 pontos, demonstrou tendência de redução, todavia, com aumento de um ponto nos dois primeiros encontros (16 para

17) e oscilação entre os últimos 3 entre redução, aumento e nova redução (14, 15 e 14 pontos, respectivamente).

A pouca variabilidade entre as respostas pode indicar consciência metacognitiva nas três estratégias, assim como a tendência de redução nas respostas indicar maior consciência crítica ao longo do processo, o que também indica monitoramento e controle da atividade cognitiva no ato de responder as avaliações (LOCATELLI, 2014).

P15 trouxe em seus relatos na devolutiva a importância do grupo para a superação de desafios cotidianos, assim como para o fortalecimento da identidade profissional do pedagogo escolar. Essas falas dialogam com uma representação que fez sobre seu próprio processo de formação continuada, ainda no primeiro encontro formativo, ao escolher um objeto que representasse seu processo formativo:

Eu escolhi o bloco branco, a cada dia vamos escrevendo novas histórias, pois nosso processo de formação é constante. Muito importante o diálogo e escuta na escola com professor e alunos, uma escuta ativa, digo (P15).

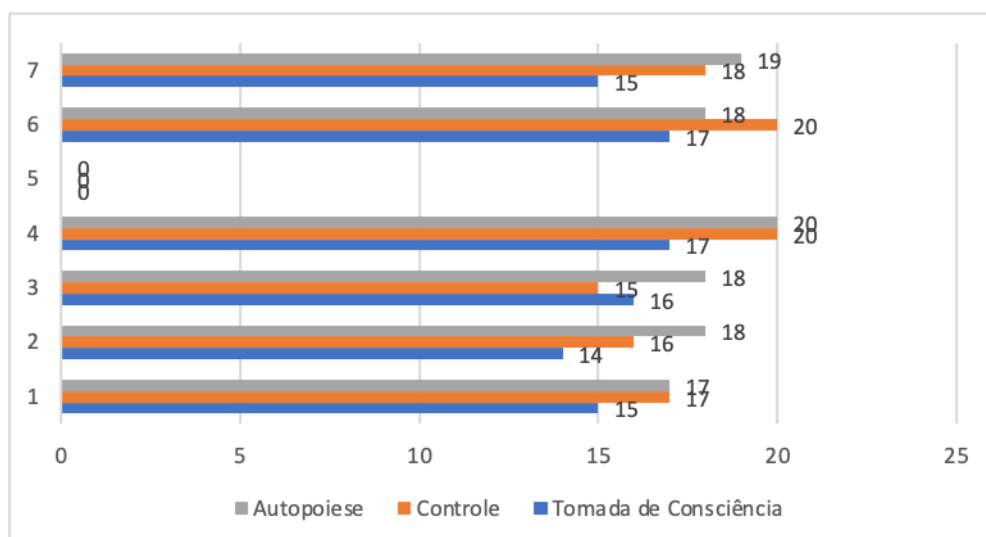
Nesse sentido de escuta ativa, e necessidade de diálogo constante, relatou em um dos encontros sobre mediação o quanto espaços formativos precisam promover trocas reflexivas, mais do que palestras. Sendo assim, apontou para o quanto a ideia de grupo durante os encontros se fortaleceu entre os participantes. Algumas de suas falas exemplificam esses pontos:

*“Ao ouvirmos o grupo falar, cada um de nós pensa na sua realidade da escola”
 “Muitas dificuldades comuns... parar para fazer a reflexão e fazer trocas com outras pedagogas”
 “Se ver como pedagogo, não é só apagar incêndio, não é Bombril, vai além” (P15).*

Tais falas demonstram o quanto a formação continuada numa perspectiva metacognitiva valoriza a tomada de consciência e a regulação da prática, mas num ato de compromisso para com o outro, “na troca com pares e, (...) no próprio contexto onde a relação pedagógica professor-aluno acontece” (PORTILHO; TESCAROLO, 2015, p. 277).

Por fim, P16 se identifica com o gênero feminino, possui 09 anos de atuação como pedagoga escolar, mestrado e no momento da pesquisa atuava com o Educação Infantil.

Gráfico 17 – Resultados da aplicação do instrumento de avaliação metacognitiva: P16



FONTE: Os autores, 2021.

Nos 6 encontros em que teve presença, P16 demonstrou em sua avaliação metacognitiva maior consciência da utilização de estratégias de autopoiese (110), seguida das estratégias de controle (106) e tomada de consciência (94) durante suas participações.

Em média, as respostas tiveram oscilações de 1,1 ponto entre aumentos e reduções a cada encontro. A estratégia autopoiese, com maior índice de respostas, teve pontuações entre 17 e 20 pontos, sendo o menor no primeiro encontro (17) e o maior no quarto encontro (20). A leitura do gráfico demonstra que, considerando encontro por encontro, houve uma tendência de aumento nos resultados, comparando o primeiro encontro com o resultado do último (17 para 19 pontos), com variabilidade média de respostas por encontro de 1 ponto.

A estratégia controle teve índices entre 15 e 20 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 3 (15) e a maior nos encontros 4 e 6 (20). O resultado, com variabilidade de resposta média de 1,5 pontos, demonstra tendência de redução do primeiro ao terceiro encontro, seguido de um aumento significativo de 5 pontos do terceiro para o quarto e sexto encontros, e redução de 2 pontos no último encontro.

Por fim, a estratégia tomada de consciência teve índices entre 14 e 17 pontos, sendo a menor pontuação no encontro 2 (14) e a maior nos encontros 4 e 6 (17). Com variabilidade média entre encontros de 1 ponto, demonstrou tendência de estabilidade, iniciando e finalizando com o mesmo resultado (15 pontos na primeiro

e última aplicações, com oscilação de 1 ponto para baixo e dois pontos para cima nas demais aplicações).

P16 não participou do encontro de devolutiva, o que traz limitações para a interpretação dos dados. Contudo, em suas falas durante os encontros formativos sempre ficou evidentes sua reflexividade e desejo de transformação prática no cotidiano de atuação. Dessa forma, apesar dos desafios que relatou, como o de construção da identidade do pedagogo escolar, ainda muito atrelada ao de professor, sempre traz a necessidade de esclarecer e fortalecer esse profissional. Um exemplo é a fala sobre a questão da formação continuada de professores, no encontro com o tema mediação:

É um trabalho árduo e a longo prazo. Todos os segmentos da sociedade caminham a passos largos, e a educação parece tão devagar. Mas eu entendo por que até você desconstruir um conceito leva tempo. É difícil. A formação continuada fica difícil, professor entra, professor sai, concursos novos, não consegue evoluir, nesse sentido. Uma ou duas palestras não dão conta, temos que fazer isso aqui, refletir (P16).

Contudo, é possível afirmar que, dada a diferença nos resultados entre autopeiose, controle e tomada de consciência no instrumento de avaliação metacognitiva, mais uma vez as assertivas relacionadas a estratégias de regulação da atividade cognitiva, assim como de iniciativas cognitivas de autoconstrução e transformação do ambiente e de si mesmo, foram mais conscientes do que aquelas voltadas ao aprofundamento da consciência metacognitiva (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995). Além disso, que a tomada de consciência era muito evidente em suas falas nos encontros, quando abordava questões sobre sua formação, sobre a formação de professores e sobre a atuação como pedagogo escolar.

Em suma, as análises realizadas evidenciam a importância da avaliação metacognitiva de pedagogos escolares em processo de formação continuada. Tal avaliação pode proporcionar estratégias, em cada contexto de atuação, para promover experiências metacognitivas que influenciem o conhecimento metacognitivo e despertem as estratégias metacognitivas. Além disso, ficou evidente a ausência da maioria dos pedagogos escolares no encontro 5, que, de acordo com os registros desse encontro, ocorreu devido a questões climáticas do dia, em que uma chuva forte prejudicou o acesso à PUCPR.

5.3. CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS E EVIDÊNCIAS QUALITATIVAS DE IMPACTO NO PROCESSO METACOGNITIVO

A tabela a seguir demonstra a sistematização dos resultados apresentados anteriormente, considerando as análises das aplicações dos instrumentos de avaliação metacognitiva.

Tabela 6: Sistematização dos resultados das análises das aplicações dos instrumentos de avaliação metacognitiva

P.	Nº Encontros	Consciência	Controle	Autopoiese
1	6	79	85	73
2	6	92	89	86
3	5	76	80	81
4	6	81	90	94
5	5	75	77	79
6	5	61	68	61
7	5	85	94	90
8	6	86	103	92
9	6	101	107	108
10	6	93	81	80
11	6	81	91	96
12	5	79	86	80
13	7	109	114	113
14	5	69	82	76
15	5	76	80	76
16	6	94	106	110
Média	5,6	83,6	89,6	87,2

Fonte: o autor, 2021.

Após realizar a análise do desempenho individual de cada pedagogo escolar, foi possível apreender que a maior parte dos pedagogos participantes demonstrou maiores índices na estratégia de autocontrole (50%), seguido de 38% com maiores índices na estratégia de autopoiese e 12% com maiores índices na estratégia de tomada de consciência.

Dou início às reflexões com a estratégia com maior incidência de respostas positivas, o controle. Quando se fala de controle, se fala sobre a capacidade de dirigir a ação para o alcance de metas, apontando para a “[...] seleção das estratégias a serem utilizadas para que o objetivo proposto se realize” (PORTILHO, 2009, p. 113). Sendo assim, o resultado obtido a partir do autorrelato dos participantes pode estar relacionado à forma com que os pedagogos lidam com seu próprio planejamento, assim como sobre como lidam com desafios em seu cotidiano. A utilização do autocontrole como estratégia metacognitiva, direcionada ao

atingimento daquilo que o pedagogo escolar precisa acompanhar em sua função, fica na maioria das vezes mais consciente, em decorrência do número de demandas e da falta de tempo vivenciada no cotidiano.

Sendo assim, apesar da maior propensão ao controle, é importante conhecer

como se exerce esse controle e como se pode aprender a fazê-lo melhor. Isto se refere ao aspecto procedimental da consciência, que implica que aprendamos a realizar certas tarefas com nossos próprios recursos cognitivos, de maneira estratégica para atingirmos as metas determinadas (PORTILHO, 2009, p. 112).

Suas falas durante os encontros, algumas delas reproduzidas anteriormente, levam a crer que os desafios vivenciados por eles tendem a distanciá-los do processo de pensar sobre seu próprio trabalho pedagógico, o que, conseqüentemente, pode dificultar o autocontrole e planejamento cotidianos, com vistas ao sentido de novas aprendizagens e de metas estabelecidas – tais características relacionadas aos subcomponentes motivação e vontade (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995).

Alguns dos dados da pesquisa com os pedagogos demonstraram que são diversos os desafios no cotidiano de atuação (BROJATO; CLARO; OLIVEIRA, 2019). Dentre esses desafios, a questão de organização da rotina e de dificuldades relacionadas a mediações e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem foram apontados por cada pedagogo escolar com maior ênfase, o que nos leva a reflexões sobre a necessidade de processos de formação continuada que integrem conteúdos à realidade de cada local. Sendo assim, as questões sobre a sólida formação, sobre a qualidade da atuação e sobre a identidade profissional precisam caminhar juntas.

Sendo assim, as respostas dos participantes sinalizaram, além da forma como concebem seu desempenho na aprendizagem durante os encontros, aquilo que almejam desenvolver e utilizar em seu cotidiano. Isso se deve, a partir dos relatos feitos no encontro de devolutiva, ao movimento de pensar sua própria prática, proposta pelo processo formativo, permitindo o autoconstruir-se a partir de um movimento interno, que se articula com a realidade externa. Essa característica está relacionada ao significado da palavra autopoiese, que também obteve índice considerável de respostas durante as aplicações: “o autofazer-se, a produção de si mesmo ou a auto-organização de um sistema orgânico” (PORTILHO, 2009, p. 113), que se define como

un componente de la metacognición tan básico como la conciencia y el control: gracias a él, la actividad metacognitiva, no sólo es consciente de sí misma, no sólo se controla a sí misma, sino que va más allá de la conciencia y del control, construyéndose a sí misma (BRUNER, 1987 apud MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995, p. 59).

Por fim, retomo a questão explicitada anteriormente sobre o fato de ser curioso que a tomada de consciência tenha apresentado o menor índice de respostas positivas no instrumento (12%). Se tomarmos a reflexão como “[...] o processo mental de estruturar ou reestruturar uma experiência, um problema, conhecimentos existentes ou *insights*” (RISKO; ROSKOS; VUKELICH, 2005, p. 321, tradução nossa), ou, conforme afirma Alarcão (1996, p. 175), para a qual “[...] ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”, essa habilidade cognitiva é importantíssima para a assimilação e acomodação direcionada à utilização das estratégias metacognitivas.

Contudo, reforço a importância do autorrelato nesta questão, que pode ter influenciado, principalmente nas respostas dadas à assertiva 10 do instrumento, nas respostas 1 ou 2 da escala Likert. Essa assertiva representava a tomada de consciência e sua articulação com a atenção, e a construção da assertiva pode ter sido contribuído para um sentido negativo, impactando nas respostas dos pedagogos e, conseqüentemente, nos resultados mais baixos que no controle ou autopeiose.

Apesar do resultado, é correto afirmar, então, que programas de formação que privilegiam a reflexividade e a articulação entre conhecimentos e realidade vivida junto aos seus participantes podem também contribuir com a promoção da estratégia metacognitiva de tomada de consciência.

como se exerce esse controle e como se pode aprender a fazê-lo melhor. Isto se refere ao aspecto procedimental da consciência, que implica que aprendamos a realizar certas tarefas com nossos próprios recursos cognitivos, de maneira estratégica para atingirmos as metas determinadas (PORTILHO, 2009, p. 112).

Essa maior propensão à tomada de consciência ficou mais evidente nas falas durante o encontro de devolutiva. Apesar dos desafios vivenciados por eles, tendendo a distanciá-los do processo de pensar sobre seu próprio trabalho pedagógico, o que surgiu dos relatos apreendidos na escuta do grupo contribuiu significativamente na interpretação do que os instrumentos de avaliação metacognitiva nos mostraram.

Apresentar tanto dados quantitativos, como qualitativos, remonta a questões metodológicas nas ciências da educação:

A pesquisa científica no domínio das situações de educação não se deixará amarrar pela oposição (muitas vezes mais simbólica do que real) entre o quantitativo e o qualitativo. A complexidade das situações, em primeiro lugar, torna praticamente impossível uma quantificação de todas as variáveis em presença, donde a necessidade de informações de tipo qualitativo para explicar, o mais completamente possível, a situação. Como, por outro lado, o pesquisador deverá levar em consideração o sistema de finalidades subjacente a toda ação educativa [...], a análise deverá centrar-se, no máximo, em categorias e não em escalas métricas (MIALARET, 2013, p. 157).

Portanto, por meio das falas na roda de conversa com os pedagogos escolares participantes da pesquisa, chegamos às seguintes categorias de compreensão:

Tabela 7: Categorias de compreensão dos conteúdos emergentes em roda de conversa com pedagogos participantes

Categoria	Conteúdos	Quantidade	%
Experiência de coletividade	Sentimento de acolhida e vivência de grupo durante os encontros	3	12
	Encontros com função terapêutica	2	8
Monitoramento Metacognitivo	Pensar sobre como se pensa no cotidiano	4	15
	Atitude reflexiva no cotidiano escolar	6	23
Identidade Profissional	Mudança de atitude a partir dos temas dos encontros	5	19
	Fortalecimento da identidade profissional do pedagogo escolar	4	15
Queixas	Questões desafiantes sobre o contexto de atuação, considerando mudanças políticas e de gestão	2	8
TOTAL		26	100

Fonte: os autores, 2021.

A primeira categoria, intitulada “Sentimento de Coletividade”, demonstra que os pedagogos, ao se reconhecerem como sujeitos que aprendem, também se comprometem com o outro (PORTILHO; TESCAROLO, 2015), representado pela sua comunidade educativa e pelos outros pedagogos participantes do programa de formação.

Nesse sentido, tais afirmações suscitaram a concepção de grupo enquanto uma unidade em funcionamento, favorecendo processos colaborativos, assim como de construção de um objetivo comum. Contudo, conforme afirmam Portilho, Parolin e Barbosa (2021), em análises das rodas de conversa ocorridas neste mesmo

processo de formação continuada analisado nesta dissertação, emergiram em falas dos pedagogos escolares o predomínio da individualidade – indicando um afastamento da ação coletiva no cotidiano escolar – assim como um predomínio da queixa – indicando a ocupação do pensamento e inibição da reflexão e tomada de consciência. Apesar disso, o grupo, mesmo demonstrando dissociação entre o fazer e o discurso sobre o cotidiano escolar, durante o desenvolvimento das atividades propostas apresentou indícios de assimilação da importância da articulação entre grupo e comunicação.

Aqui, reforça-se o quanto a dinâmica dos encontros promovia o movimento metacognitivo, favorecendo com que os participantes ocupassem lugar de autores do processo, por meio da tomada de consciência e autorregulação. Além disso,

A diversidade de histórias pessoais, as distintas ideias e vivências pedem a inter-relação das pessoas que se propõem resolver as situações apresentadas, compartilhando essas ideias e vivências, esses saberes e sentimentos, o que mobiliza emoções, afetos e desafetos e serem trabalhados no percurso da realização da tarefa grupal (PORTILHO; PAROLIN; BARBOSA, 2021, p. 7).

Esse compartilhamento pode ter contribuído com os relatos sobre os encontros serem “terapêuticos”, em que cada uma se sentia acolhida em sua fala e demanda expressa. Essa interpretação, emergente do grupo em formação sobre o sentido terapêutico, pode estar atrelado à crença de autoeficácia dos participantes, oriunda das experiências metacognitivas, constituindo então um ciclo de retroalimentação motivacional e autorregulatório (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018).

A categoria “Monitoramento Metacognitivo” evidenciou falas que tiveram como enfoque o pensar sobre o que se pensa sobre o contexto de atuação, a atitude reflexiva no cotidiano e a mudança de atitude oriunda dos temas que emergiram do grupo. Aqui, diferentemente dos resultados quantitativos, houve mais referências à tomada de consciência e à reflexão como promotores de mudanças no cotidiano escolar. Ao reconhecer a necessidade de pensar e refletir, as pedagogas puderam sinalizar o quanto foram importantes os encontros do programa de formação, para que fossem provocadas sobre a forma como atuam nas escolas.

A partir da consciência da importância da mudança, os relatos sobre o quanto foram aos poucos modificando posturas e formas de fazer habitados na rotina evidenciaram que a perspectiva metacognitiva privilegia a construção da autonomia dos aprendizes (PORTILHO, 2009; MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995).

Dando continuidade, a categoria “Identidade Profissional”, que apresentou falas sobre o fortalecimento da identidade profissional do pedagogo escolar, se evidenciou que o objetivo da formação como um todo pode ser atingido. As falas nessa categoria demonstraram que o grupo pode se comprometer com esse processo de vir a ser da Pedagogia, como ciência sobre a dimensão transformadora da realidade educativa (LIBÂNEO, 2010) e aplicada à realidade escolar contemporânea. Contudo, para a transformação da realidade, é preciso antes transformar a si mesmo, indo além de práticas de rotina e de desafios contextuais limitantes. Como afirma Freire (1996, p. 94), o essencial nas relações humanas é a possibilidade de se reinventar, na construção de sua própria autonomia.

Por fim, algumas falas ainda estiveram muito amalgamadas a queixas e desafios, sem demonstrar perspectivas de mudança, ora por realmente serem representadas por questões estruturais e de gestão, ora por ausência de motivação para aplicar as estratégias trabalhadas nos encontros. A categoria foi denominada de “Queixas”, e representa falas relacionadas a questões desafiantes sobre o contexto de atuação, considerando mudanças políticas e de gestão. Essa categoria manifestou os diversos desafios vivenciados pelos pedagogos escolares, coordenadores de seguimento nas escolas públicas e privadas em nosso país, evidenciados por Pinto (2011) e Libâneo (2010).

6. CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta dissertação foi o de analisar criticamente o impacto de um programa de formação continuada em relação ao processo metacognitivo de pedagogos escolares. Para isso, busquei conceituar a importância da formação continuada de pedagogos escolares, verificar de que forma utilizaram estratégias metacognitivas durante os encontros formativos do programa de formação analisado, assim como identificar ressonâncias desse processo formativo em representações verbalizadas durante os encontros em que participaram.

Logo na introdução, apresentei uma hipótese que, como relata Maturana (2001), adveio de um fenômeno a ser explicado, partindo do que eu, como observador-padrão, pude apreender em meu próprio domínio de experiências – minha práxis de viver. Com ela, pude reformular minhas experiências prévias, em que pude observar que um programa de formação continuada de pedagogos escolares, numa perspectiva metacognitiva, poderia contribuir para a constituição de uma atitude reflexiva, favorecendo o planejamento e a realização de proposições frente aos desafios relacionados à prática educativa.

Essa hipótese, que surgiu de leituras e experiências prévias, tanto do grupo de pesquisas, quanto de minha prática profissional nestes últimos anos, serviu ao problema de pesquisa apresentado, assim como aos objetivos delineados. Ela foi o que mobilizou emoções, dando sentido à busca de evidências, segundo os critérios de validação adotados pelos mecanismos gerativos utilizados durante a pesquisa, que propiciaram as diversas explicações sobre o sentido da ação no cotidiano escolar. Posso afirmar, então, que minha curiosidade, desde o início, foi guiada pela seguinte pergunta: essa atitude reflexiva poderia ser utilizada para a criação de estratégias que pudessem transformar a realidade escolar, visando a qualidade educacional?

Os procedimentos realizados puderam me aproximar de algumas evidências, mas principalmente de novas questões e problemas de pesquisa. Ambos, importantíssimos para o desenvolvimento de novas perspectivas, no que diz respeito ao campo de pesquisas sobre metacognição e formação continuada, assim como de sua possível articulação com a formação continuada de pedagogos escolares.

Ora, falar sobre metacognição e formação continuada de professores já se apresenta como grande desafio, tendo em vista a escassez de produções científicas

na atualidade, como pude demonstrar com os levantamentos bibliográficos realizados explicitados já na introdução. Se levarmos além, e aplicarmos aos temas metacognição e formação continuada a especificidade da função denominada pedagogia escolar, pude constatar que esta dissertação beira o ineditismo nesse campo científico.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento deste trabalho, como é de se esperar de qualquer processo de pesquisa com temas tão pouco articulados em pesquisas prévias, trouxe aprendizagens importantes a serem consideradas para uma eventual continuidade. Portanto, iniciarei apresentando as aprendizagens e descobertas relacionadas aos desafios e limitações desta pesquisa para, depois dessa apresentação, evidenciar quais foram os principais achados, tendo em vista os objetivos desta dissertação.

Uma das primeiras limitações desta pesquisa diz respeito à minha participação no projeto de pesquisa. O fato de eu não ter participado dos 7 encontros formativos no ano de 2018 se mostrou um fator que prejudicou, durante as análises dos resultados, o adensamento empírico necessário para se discutir a atuação dos pedagogos escolares participantes, considerando seus desafios e potencialidades expressos nas experiências vivenciadas. Por mais que eu tivesse experiências sobre a atuação de pedagogos escolares, as tinha de outros contextos, que não necessariamente estavam relacionados à vivência singular de cada participante desta pesquisa.

Outra limitação deste trabalho está relacionada à questão do instrumento de Avaliação Metacognitiva utilizado nos encontros. Pelo fato de ter sido aplicado antes de eu ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, posso sinalizar algumas fragilidades do processo:

- Não pude participar da aplicação do instrumento, durante os encontros formativos. As impressões sobre as aplicações que tive vieram de comentários dos outros membros do grupo de pesquisas, que participaram das aplicações;
- Consequentemente, não pude desenvolver o processo de validação do instrumento, seguindo o método apontado por Pasquali (2011). Isso não impediu que a avaliação de conteúdo fosse feita posteriormente, mas esta não gerou modificações no instrumento para novas aplicações. Logo, ela serviu muito mais como procedimento metodológico de análise, indicando a

importância e possibilidade de novas pesquisas específicas para aplicação dos procedimentos de validação psicométrica do instrumento.

Apesar dessas fragilidades, pode realizar os procedimentos metodológicos necessários para atingir ao objetivo desta pesquisa. Nesse processo, pode evidenciar, a partir das aplicações do instrumento de Avaliação Metacognitiva, assim como das representações verbalizadas por cada pedagogo escolar participante, a importância de considerar uma perspectiva metacognitiva de formação primeiro como um caminho de transformação de si mesmo, para a partir dessa transformação, autorregular práticas cotidianas.

Portanto, o que fundamentou tanto a utilização do instrumento de avaliação metacognitiva quanto o processo de *feedback* oriundo dos relatos verbais, foi a possibilidade do exercício das estratégias metacognitivas, já que muitas vezes esse exercício não é consciente (PORTILHO, 2009). Então, pode observar que as discussões em grupos e a aplicação do instrumento de avaliação metacognitiva para posterior discussão dos resultados foram procedimentos metodológicos que visaram contribuir para que as estratégias metacognitivas avaliadas, sendo elas utilizadas ou não, pudessem se tornar conscientes para cada participante.

Nesse sentido, as análises realizadas evidenciaram a importância da avaliação metacognitiva de pedagogos escolares em processo de formação continuada. Tal avaliação pode proporcionar estratégias, em cada contexto de atuação, para promover experiências metacognitivas que trouxeram ressonâncias ao conhecimento metacognitivo sobre si mesmo e sobre as tarefas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Em suma, ao se relacionar os relatos verbais dos participantes e seus resultados obtidos a partir do instrumento aplicado, foi possível compreender que, em um programa de formação metacognitivo, se é feito um convite para o aprender a aprender. Os resultados apresentados indicam que:

- No que diz respeito aos resultados quantitativos, os pedagogos tenderam a respostas nas dimensões 3 e 4 da escala Likert de 4 pontos nas três estratégias metacognitivas avaliadas. Contudo, que a estratégia com índice de respostas mais altas na escala Likert foi a de controle, seguida pela autopeiose e tomada de consciência;
- Já nos relatos dos encontros formativos e de devolutiva, analisados por meio da compreensão hermenêutica do que ali surgiu, no que diz respeito à

experiência metacognitiva vivenciada, os pedagogos demonstraram maior consciência da utilização da tomada de consciência em seu cotidiano. Essa evidência vem de falas e representações pessoais, sobre a importância do pensar sobre o pensar, da reflexão antes da ação, e da necessidade de reelaboração de práticas junto aos demais sujeitos aprendizes.

- Nesse sentido, o perfil metacognitivo dos pedagogos participantes se evidenciou com maior tendência à consciência na utilização de estratégias de controle, direcionadas às metas e resolução de problemas cognitivos; por outro lado, após os encontros formativos, os pedagogos puderam integrar a necessidade da tomada de consciência em seu cotidiano, qualificando dessa forma o monitoramento e autorregulação metacognitivos.

Por fim, no que tange às evidências de validade do processo formativo, por meio da análise do encontro de devolutiva foi possível apreender que 11 pedagogos escolares participantes demonstraram indícios de mudança em seu monitoramento metacognitivo. Além disso, duas pedagogas (P9 e P13) deram continuidade ao processo formativo junto ao grupo, oferecido por meio de assessoramento para a construção de um programa de formação continuada nas escolas em que atuam. Além disso, ingressaram em programas de mestrado, relatando o quanto o grupo foi importante nessa conquista.

Sendo assim, considerando os relatos obtidos, é possível deduzir que 69% dos participantes demonstraram o desenvolvimento metacognitivo esperado como consequência dos encontros realizados, corroborando com os resultados quantitativos demonstrados. Nessa perspectiva, uma das formas de conceber a validade do processo de pesquisa é denominada transformacional, e se relaciona ao impacto causado pela realização dos procedimentos de pesquisa, principalmente no que tange à mudança social observável (OLLAIRK; ZILLER, 2012).

Em suma, partindo da mescla de métodos quantitativos e qualitativos para levantar as evidências de validade do instrumento de avaliação metacognitiva utilizado, podemos afirmar que houve impacto gerado pela intervenção. A análise crítica proposta como objetivo principal desta dissertação por meio dos relatos e significados de cada pedagogo escolar, que dialogaram com os resultados quantitativos obtidos por meio do instrumento de avaliação metacognitivo aplicado, evidenciaram a existência de impacto no processo metacognitivo, principalmente no que diz respeito ao monitoramento metacognitivo e tomada de consciência da

utilização de estratégias cognitivas de reflexividade, consciência de realidade e atitudes/pensamentos, condição para o controle e autoapoiese metacognitivos.

Considero importante o desenvolvimento de maiores estudos sobre a articulação entre perspectiva formativa metacognitiva e formação continuada de pedagogos escolares, já que tal articulação se mostrou, além de possível, promotora da tomada de consciência sobre a identidade profissional do pedagogo escolar, reverberando na criação de estratégias metacognitivas para a autorregulação e transformação da prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ARAÚJO, A. **O que é mente?** Uma jornada filosófica. Curitiba: CRV, 2013.
- ATKINSON, R. L. et al. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BALÇIKANLI, C. Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT). **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, Ankara, v. 9, n. 3, 2011. Disponível em: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/733/Art_25_563.pdf?sequence=1. Acesso em: 07 jan. 2020.
- BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada – Vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés Editora, 1985.
- BLOCK, C. C. WHAT ARE METACOGNITIVE ASSESSMENTS? In: **Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 83-100.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BROJATO, H. C.; CLARO, A. L. A.; OLIVEIRA, T. F. Identificação dos desafios de pedagogos no cotidiano escolar: um olhar fenomenológico-hermenêutico. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 14. 2019, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPRESS, 2019. p. 5065-5067.
- BROWN, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, v. 52, n. 4, 1997. p. 399-413.
- CORRÊA, N. N. G. **Percepções e Reflexões de Estudantes de Ensino Médio no Processo Metacognitivo da Aprendizagem em Física**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2017.
- DAMIANI, M. F.; GIL, R. L.; PROTÁSIO, M. R. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. **Unirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2006. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- DUFFY, G. G. Developing Metacognitive Teachers: Visioning and the Expert's Changing Role in Teacher Education and Professional Development. In: ISRAEL, Susan E. et. al. (Org.). **Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 299-314.
- EVANGELISTA, G. C.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. A Coordenação Pedagógica como espaço de perlaboração do pathos educativo por um novo ethos: dos impasses aos enigmas com vistas ao conhecimento pedagógico In: RISCAL, S. A. (org.).

Coordenação Pedagógica: novas abordagens do cotidiano escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 123-134.

FERREIRA, J. L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: Jacques de Lima Ferreira (org.) **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 33-49.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H. MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, n. 34, v. 10, p. 906-911, 10/1979. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/7817/fe40a0c10af647a76753d9b53f511df704a7.pdf?_ga=2.889137.1410005501.1578411174-1685247376.1574624696. Acesso em: 07 jan. 2020.

FONSECA, D. C. Coordenação pedagógica face aos conflitos, à indisciplina e à violência na/da escola. In: RISCAL, S. A. (org.). **Coordenação Pedagógica:** novas abordagens do cotidiano escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 79-90.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem:** Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H. Fenomenologia, hermenêutica e metafísica (1983). In: **Hermenêutica em retrospectiva.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 29-42.

_____. Verdade e Método I. **Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 2000.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas: Praxis, 1998.

GAMEZ, L. **Psicologia da educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GATTI, B. A. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. Intervenções para promover a autorregulação da aprendizagem de professores do Ensino Médio – Resultados de pesquisas e aplicações para a sala de aula. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da aprendizagem:** cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 114-130.

GRENDENE, M. V. C. **Metacognição:** uma teoria em busca de validação. 2007. 54 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação.** 2016. 322f. Tese (Doutorado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

HUSSERL, E. O Método de Investigação da Essência. In: **Europa: crise e renovação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 15-23.

JANZ, L. A. T. **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

JOU, G. I; SPERB, T. M. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237027705_A_Metacognicao_como_Estrategia_Reguladora_da_Aprendizagem. Acesso em: 12 jan. 2021.

KINNUCAN-WELSCH, K. Coaching for Metacognitive Instructional Practice. In: ISRAEL, S. E. et al. **Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assesment, Instruction and Professional Development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 373-390.

LEFFA, V. **Aspectos de leitura**. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOCATELLI, S. W. **Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor**. Curitiba: Appris, 2014.

MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. **Revista Cocar**, vol. 12, n. 23, p. 145-167, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722/942>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Biology of cognition. In: **Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living**. Dordecht: D. Reidel Publishing Co., 1980. p. 5-58.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; MARQUES, J. G. **Estratégias Metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid: Síntesis, 1995.

MEDEIROS, G. S.; ROCHA FILHO, J. B. Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo. **Revista de Ciências da Educação**, vol. 18, n. 36, p. 139-152, 2016. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/543/374>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MIALARET, G. **Ciências da educação: aspectos históricos: problemas epistemológicos.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Why Investigate Metacognition? In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. **Metacognition: Knowing about Knowing.** Massachusetts: The MIT Press, 1996. p. 1-26.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, vol. 38, n. 1, p. 229-241, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e Práticas.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1975.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PORTILHO, E. M. L.; BROJATO, H. C. Metacognição e Ensino Superior: o estado do conhecimento de 2016 a 2020. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35444/29140>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PORTILHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K. A formação continuada de professoras de Educação Infantil na perspectiva da metacognição. In: Jacques de Lima Ferreira (org.) **Formação de professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 233-247.

PORTILHO, E. M. L.; PAROLIN, I. C. H.; BARBOSA, L. M. S. Formação Continuada de Pedagogos Escolares: o significado de grupo e comunicação na prática pedagógica. **Roteiro**, v. 46, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24333/16051>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PORTILHO, E. M. L.; TESCAROLO, R. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA METACOGNITIVA. In: MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA, J. L. (org.) **Formação de Professores: História, políticas educacionais e práticas pedagógicas.** Curitiba: Appris, 2015. p. 267-280.

RADO, S. C.; BONETI, L. W. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUVENTUDE NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. In: MIGUEL, M. E. B.;

FERREIRA, J. L. (org.) **Formação de Professores: História, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015. p. 133-150.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Coimbra, v. 1, n. 16, p. 109-116, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

RISKO, V. J.; ROSKOS, K.; VUKELICH, C. Reflection and the Self-Analytic Turn of Mind: Toward More Robust Instruction in Teacher Education. In: ISRAEL, S. E. et al. **Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assesment, Instruction and Professional Development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 315-334.

ROCHA, C. J. T.; MALHEIRO, J. M. S. Metacognição e a experimentação investigativa: a construção de categorias interativa dialógicas. **Educação**, v. 44, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34409/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHWARTZ, B. L.; METCALFE, J. Methodological Problems and Pitfalls in the Study of Human Metacognition. In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. **Metacognition: Knowing about Knowing**. Massachusetts: The MIT Press, 1996. p. 93-114.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 26, n. 3, p. 649-659, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v26n3/2237-9622-ress-26-03-00649.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

VUCKMAN, K. B. Developmental Differences in Metacognition and their Connections with Cognitive Development in Adulthood. **Journal of Adult Development**, v. 12, p. 211-221, 2005.

YUSSEN, S. **The growth of reflection in children**. Orlando: Academic Press, 1985.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO METACOGNITIVA

NOME: _____

INSTITUIÇÃO: _____ DATA: 2 / 2018

AVALIAÇÃO METACOGNITIVA

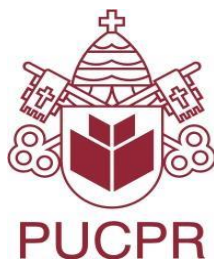
Preencha todas as questões, marcando o número correspondente a sua opinião, tendo sempre em conta este código:

Código	Valor
1.....	nunca
2.....	poucas vezes
3.....	muitas vezes
4.....	sempre

1. Durante o encontro, parei algumas vezes para refletir percebendo que sou consciente de que tenho essa consciência.	1	2	3	4
2. Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades.	1	2	3	4
3. Durante o encontro, ao utilizar estratégias de autocontrole, me senti mais seguro e eficiente.	1	2	3	4
4. Durante o encontro, me dei conta de que preciso considerar a realidade do ambiente educativo em que estou inserido.	1	2	3	4
5. Durante o encontro, me dei conta dos motivos pelos quais preciso considerar a realidade do ambiente onde atuo.	1	2	3	4
6. Durante o encontro, quando me dei conta da realidade do ambiente educativo onde atuo, senti que fiquei mais seguro(a), eficaz e autônomo(a).	1	2	3	4
7. Durante o encontro, quando falei, percebi se era oportuno ou não.	1	2	3	4
8. Durante o encontro, controlei a maneira de falar.	1	2	3	4
9. Durante o encontro, ao falar, consegui perceber a reação dos colegas.	1	2	3	4
10. Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia das vantagens.	1	2	3	4
11. Durante o encontro, prestei atenção em algo, tive controle desta atitude.	1	2	3	4
12. Durante o encontro, prestei atenção em algo e fiquei motivado em transpor para a realidade o que foi discutido.	1	2	3	4
13. Durante o encontro, tomei consciência de atitudes que desenvolvo no meu ambiente profissional.	1	2	3	4
14. Durante o encontro, pensei em atitudes a serem melhoradas no meu ambiente profissional.	1	2	3	4
15. Ao pensar nas novas atitudes, fiquei mais motivado(a) e confiante para coloca-las em prática.	1	2	3	4

ANEXO B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**OBSERVAÇÃO TEMÁTICA E DINÂMICA**

Horário	OBSERVAÇÃO DE TEMÁTICA	OBSERVAÇÃO DE DINÂMICA

ANEXO C - CONVITE PARA OS PEDAGOGOS PARTICIPANTES

Curitiba, 28 de maio de 2018.

NOME,

O Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR oferecerá um Programa de Formação Continuada para pedagogos atuantes em escolas, a ser realizado no 2º semestre de 2018. O referido programa é a 1ª etapa da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo.

Para apresentação da formação convidamos você para uma reunião a ser realizada no dia 13/06/2018, das 19h30 às 21h30, na sala Ipê 003, no térreo da Escola de Educação e Humanidades (Bloco I - amarelo), com a seguinte programação:

- 19h30 Recepção com café
- 19h45 Apresentação do Programa de Formação

Para quem vier de carro, a melhor entrada é a do portão 2. Pegue o talão do estacionamento normalmente. Ofereceremos o desconto de aluno, isto é, R\$ 5,00 o período.

No aguardo de sua confirmação para este email – “xxx”, aguardamos sua presença.

Atenciosamente,

Evelise Maria Labatut Portilho

Coordenadora da Pesquisa

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada como voluntária a participar do estudo Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, que tem como objetivo potencializar a identidade profissional do pedagogo num processo de tomada de consciência e autorregulação em uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que se constitui, aprimora a formação do professor e transforma o cotidiano escolar onde está inserido. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque estudos na área destacam a presença de dificuldades relacionadas a função do profissional pedagogo no dia a dia da escola, relacionadas muitas vezes ao acúmulo de tarefas administrativas em detrimento das pedagógicas.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo acontecerá em 3 etapas. A primeira consistirá em sete encontros de duas horas cada que ocorrerão, quinzenalmente, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A segunda etapa será caracterizada pelo assessoramento na elaboração de um projeto de formação a ser aplicado na respectiva instituição de ensino onde você atua. Por fim, a terceira etapa constituirá na supervisão durante a aplicação do projeto de formação continuada na instituição de origem.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertada de que, da pesquisa poderá obter alguns benefícios, tais como: reconhecimento de características da prática pedagógica, desenvolvimento de ações e estratégias condizentes com a realidade em que atua e o avanço na produção científica a respeito da função do pedagogo. Bem como, também é possível que aconteça como desconforto o constrangimento em responder questões pessoais referentes à prática pedagógica. Para minimizar tal risco, nós pesquisadores tomaremos a seguinte medida: será agendado um espaço reservado para a realização da entrevista com cada participante, em que a mesma tomará ciência de que não há obrigatoriedade em responder alguma questão em que possa se sentir constrangida.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos a assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

CONTATO

A pesquisadora responsável pelo referido projeto é a Profª Drª Evelise Maria Labatut Portilho – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cujo contato pode ser realizado pelo telefone

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações contidas nele.

Enfim, tendo sido orientada com relação ao trabalho e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, de de_

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

ANEXO E – FORMULÁRIO ON-LINE ENCAMINHADO PARA JUÍZES

Validação de conteúdo de Instrumento de Avaliação Metacognitiva

Olá,

Agradecemos o aceite do convite para o processo de validação de instrumento de avaliação metacognitiva. Esse instrumento foi desenvolvido para a autoavaliação de pedagogos escolares em formação continuada, visando identificar como se percebem em relação à utilização de estratégias metacognitivas durante os encontros.

A construção do instrumento utilizado no processo de pesquisa partiu do princípio de que a avaliação metacognitiva deve ser multidimensional e sistêmica (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995). Ou seja, ela precisa permitir a construção de instrumentos tão exaustivos e sistemáticos quanto forem necessários, para que, a partir dessa avaliação, se possa construir programas de intervenção para aplicar, desenvolver e possibilitar a aquisição de estratégias metacognitivas necessárias para cada sujeito, em cada contexto de atuação – como por exemplo, o do pedagogo escolar e seus desafios na atuação profissional.

O instrumento utilizado nesta pesquisa contém 15 afirmativas ao todo, que buscam o reconhecimento da utilização de 5 estratégias cognitivas (reflexividade, consciência da realidade, verbalização, atenção e pensamento/atitude), e das 3 dimensões metacognitivas (MAYOR; SUENGAS; MARQUES, 1995; Portilho, 2009): tomada de consciência, autoregulação e autopeiose.

Nesse sentido, as assertivas no instrumento foram organizadas de forma a contemplar a correlação entre cada uma das 5 estratégias cognitivas com as três estratégias metacognitivas:

- 1 - Reflexividade/Tomada de consciência: Durante o encontro, algumas situações chamaram a minha atenção e tomei consciência da maneira como lido com isso.
- 2 - Reflexividade/Autoregulação: Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades.
- 3 - Reflexividade/Autopeiose: Durante o encontro, ao utilizar estratégias de autocontrole, me senti mais seguro(a) e eficiente.
- 4 - Consciência da realidade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, me dei conta de que preciso considerar a realidade do ambiente educativo em que estou inserido(a).
- 5 - Consciência da realidade/Autoregulação: Durante o encontro, me dei conta dos motivos pelos quais preciso considerar a realidade do ambiente educativo onde atuo.
- 6 - Consciência da realidade/Autopeiose: Durante o encontro, quando me dei conta da realidade do ambiente educativo onde atuo, senti que fiquei mais seguro(a), eficaz e autônomo(a).
- 7 - Verbalização/Tomada de consciência: Durante o encontro, quando falei, percebi se era oportuno ou não.
- 8 - Verbalização/Autoregulação: Durante o encontro, controlei a maneira de falar.
- 9 - Verbalização/Autopeiose: Durante o encontro, ao falar, consegui perceber a reação dos colegas.
- 10 - Atenção/Tomada de consciência: Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia dos benefícios.
- 11 - Atenção/Autoregulação: Durante o encontro, prestei atenção em algo e tive controle desta

atitude.

12 - Atenção/Autopoiese: Durante o encontro, prestei atenção em algo e fiquei motivado(a) em transpor para a realidade o que foi discutido.

13 - Pensamento e Atitude/Tomada de consciência: Durante o encontro, tomei consciência das atitudes que desenvolvo no meu ambiente profissional.

14 - Pensamento e Atitude/Autoregulação: Durante o encontro, pensei nas atitudes a serem melhoradas no meu ambiente profissional.

15 - Pensamento e Atitude/Autopoiese: Ao pensar nas novas atitudes, fiquei mais motivado(a) e confiante para colocá-las em prática.

Ressalta-se que a intenção dessa divisão não corresponde à uma tentativa de atribuir uma lógica de causalidade entre as variáveis, e sim ao apontamento do quanto a metacognição, como mais uma das atividades cognitivas – tal qual preconiza Flavell, Miller e Miller (1999) – está em constante relação com outras atividades cognitivas. Dessa forma, se atribui às funções cognitivas uma forma de operar que é complexa e interrelacional, e não linear e fragmentada.

A reflexividade é concebida como a capacidade do sujeito de se utilizar da reflexão em seu cotidiano, buscando ir para além do dado apresentado. Já a consciência da realidade diz da atividade cognitiva que possibilita relacionar conhecimentos ao seu contexto de atuação profissional, vislumbrando articulações entre como o self projeta-se no mundo.

Verbalização indica a atividade cognitiva de expor ideias e conhecimentos por meio da fala, externalizando aquilo que se pensa, que se sente e que se espera. A Atenção, de característica mais familiar, é a atividade cognitiva de ser presente em um determinado assunto ou momento, dando prioridade a tais situações em detrimento de outras ocorrências ao redor. Por fim, pensamento/atitude diz da atividade cognitiva que possibilita, para além da consciência da realidade, transpor conteúdos para a realidade de forma da sentir-se motivado com a idealização de ações que visam a transformação da realidade de atuação.

Dito isso, o formulário abaixo apresentará cada uma das assertivas, onde você poderá atribuir, numa escala Likert de 5 pontos, o quanto cada uma delas possui:

- (1) clareza de linguagem;
- (2) pertinência prática e;
- (3) Relevância teórica;

sendo que, para cada uma dessas variáveis, a pontuação atribuída significará:

- (1) pouquíssima validade
- (2) pouca validade
- (3) media validade
- (4) muito válida e
- (5) muitíssimo válida.

Além disso, haverá para cada assertiva um campo dissertativo, para inclusão de observações e comentários, assim como um campo dissertativo final para comentários e observações gerais sobre o instrumento.

Ficaremos à disposição para eventuais dúvidas sobre o preenchimento.

Atenciosamente,

Profa Dra. Evelise Maria Labatut Portilho (PPGE PUCPR)

Mestrando Henrique Costa Brojato (PPGE PUCPR)

Nome *

Instituição *

Escala Likert para Clareza de Linguagem, Pertinência Prática e Relevância teórica.

1.1. Clareza de linguagem (1) Reflexividade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, algumas situações chamaram a minha atenção e tomei consciência da maneira como lido com isso. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

1.2. Pertinência prática (1) Reflexividade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, algumas situações chamaram a minha atenção e tomei consciência da maneira como lido com isso. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

1.3. Relevância Teórica (1) Reflexividade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, algumas situações chamaram a minha atenção e tomei consciência da maneira como lido com isso. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

1.4. Observações sobre (1) Reflexividade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, algumas situações chamaram a minha atenção e tomei consciência da maneira como lido com isso.

Sua resposta

2.1. Clareza de linguagem (2) Reflexividade/Autorregulação: Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

2.2. Pertinência Prática (2) Reflexividade/Autorregulação: Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

2.3. Relevância Teórica (2) Reflexividade/Autorregulação: Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades. *

- 1
- 2

3

4

5

2.4. Observações (2) Reflexividade/Autorregulação: Durante o encontro, utilizei estratégias de autocontrole para participar e resolver as atividades.

Sua resposta

3.1. Clareza de Linguagem (3) Reflexividade/Autoapoiese: Durante o encontro, ao utilizar estratégias de autocontrole, me senti mais seguro(a) e eficiente. *

1

2

3

4

5

3.2. Pertinência Prática (3) Reflexividade/Autoapoiese: Durante o encontro, ao utilizar estratégias de autocontrole, me senti mais seguro(a) e eficiente. *

1

2

3

4

5

3.3. Relevância Teórica (3) Reflexividade/Autoapoiese: Durante o encontro, ao utilizar estratégias de autocontrole, me senti mais seguro(a) e eficiente. *

1

2

3

4

5

3.4. Observações sobre (3) Reflexividade/Autoapoiese: Durante o encontro, ao utilizar estratégias de autocontrole, me senti mais seguro(a) e eficiente.

Sua resposta

4.1. Clareza de linguagem (4) Consciência de Realidade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, me dei conta de que preciso considerar a realidade do ambiente educativo em que estou inserido(a). *

1

2

3

4

5

4.2. Pertinência Prática (4) Consciência de Realidade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, me dei conta de que preciso considerar a realidade do ambiente educativo em que estou inserido(a). *

1

2

3

4

5

4.3. Relevância Teórica (4) Consciência de Realidade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, me dei conta de que preciso considerar a realidade do ambiente educativo em que estou inserido(a). *

1

2

3

4

5

4.4. Observações sobre (4) Consciência de Realidade/Tomada de Consciência: Durante o encontro, me dei conta de que preciso considerar a realidade do ambiente educativo em que estou inserido(a).

Sua resposta

5.1. Clareza de Linguagem (5) Consciência de Realidade/Autorregulação: Durante o encontro, me dei conta dos motivos pelos quais preciso considerar a realidade do ambiente educativo onde atuo. *

1

2

3

4

5

5.2. Pertinência Prática (5) Consciência de Realidade/Autorregulação: Durante o encontro, me dei conta dos motivos pelos quais preciso considerar a realidade do ambiente educativo onde atuo. *

1

2

3

4

5

5.3. Relevância Teórica (5) Consciência de Realidade/Autorregulação: Durante o encontro, me dei conta dos motivos pelos quais preciso considerar a realidade do ambiente educativo onde atuo. *

1

2

3

4

5

5.4. Observações sobre (5) Consciência de Realidade/Autorregulação: Durante o encontro, me dei conta dos motivos pelos quais preciso considerar a realidade do ambiente educativo onde atuo.

Sua resposta

6.1. Clareza de linguagem (6) Consciência de Realidade/Autopoiese: Durante o encontro, quando me dei conta da realidade do ambiente educativo onde atuo, senti que fiquei mais seguro(a), eficaz e autônomo(a). *

1

2

3

4

5

6.2. Pertinência Prática (6) Consciência de Realidade/Autopoiese: Durante o encontro, quando me dei conta da realidade do ambiente educativo onde atuo, senti que fiquei mais seguro(a), eficaz e autônomo(a). *

1

2

3

4

5

6.3. Relevância Teórica (6) Consciência de Realidade/Autopoiese: Durante o encontro, quando me dei conta da realidade do ambiente educativo onde atuo, senti que fiquei mais seguro(a), eficaz e autônomo(a). *

1

2

3

4

5

6.4. Observações sobre (6) Consciência de Realidade/Autopoiese: Durante o encontro, quando me dei conta da realidade do ambiente educativo onde atuo, senti que fiquei mais seguro(a), eficaz e autônomo(a).

Sua resposta

7.1. Clareza de linguagem (7) Verbalização/Tomada de Consciência: Durante o encontro, quando falei, percebi se era oportuno ou não. *

1

2

3

4

5

7.2. Pertinência Prática (7) Verbalização/Tomada de Consciência: Durante o encontro, quando falei, percebi se era oportuno ou não. *

1

2

3

4

5

7.3. Relevância Teórica (7) Verbalização/Tomada de Consciência: Durante o encontro, quando falei, percebi se era oportuno ou não. *

1

2

3

4

5

7.4. Observações sobre (7) Verbalização/Tomada de Consciência: Durante o encontro, quando falei, percebi se era oportuno ou não.

Sua resposta

8.1. Clareza de Linguagem (8) Verbalização/Autorregulação: Durante o encontro, controlei a maneira de falar. *

1

2

3

4

5

8.2. Pertinência Prática (8) Verbalização/Autorregulação: Durante o encontro, controlei a maneira de falar. *

1

2

3

4

5

8.3. Relevância Teórica (8) Verbalização/Autorregulação: Durante o encontro, controlei a maneira de falar. *

1

2

3

4

5

8.4. Observações sobre (8) Verbalização/Autorregulação: Durante o encontro, controlei a maneira de falar.

Sua resposta

9.1. Clareza de Linguagem (9) Verbalização/Autopoiese: Durante o encontro, ao falar, consegui perceber a reação dos colegas. *

1

2

3

4

5

9.2. Pertinência Prática (9) Verbalização/Autopoiese: Durante o encontro, ao falar, consegui perceber a reação dos colegas. *

1

2

3

4

5

9.3. Relevância Teórica (9) Verbalização/Autoapoiese: Durante o encontro, ao falar, consegui perceber a reação dos colegas. *

1

2

3

4

5

9.4. Observações sobre (9) Verbalização/Autoapoiese: Durante o encontro, ao falar, consegui perceber a reação dos colegas.

Sua resposta

10.1. Clareza de Linguagem (10) Atenção/Tomada de Consciência: Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia dos benefícios. *

1

2

3

4

5

10.2. Pertinência Prática (10) Atenção/Tomada de Consciência: Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia dos benefícios. *

1

2

3

4

5

10.3. Relevância Teórica (10) Atenção/Tomada de Consciência: Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia dos benefícios. *

1

2

3

4

5

10.4. Observações sobre (10) Atenção/Tomada de Consciência: Durante o encontro, prestei atenção em algo somente quando sabia dos benefícios.

Sua resposta

11.1. Clareza de linguagem (11) Atenção/Autorregulação: Durante o encontro, prestei atenção em algo e tive controle desta atitude. *

1

2

3

4

5

11.2. Pertinência Prática (11) Atenção/Autorregulação: Durante o encontro, prestei atenção em algo e tive controle desta atitude. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11.3. Relevância Teórica (11) Atenção/Autorregulação: Durante o encontro, prestei atenção em algo e tive controle desta atitude. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11.4. Observações sobre (11) Atenção/Autorregulação: Durante o encontro, prestei atenção em algo e tive controle desta atitude.

Sua resposta

12.1. Clareza de linguagem (12) Atenção/Autopoiese: Durante o encontro, prestei atenção em algo e fiquei motivado(a) em transpor para a realidade o que foi discutido. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12.2. Pertinência Prática (12) Atenção/Autopoiese: Durante o encontro, prestei atenção em algo e fiquei motivado(a) em transpor para a realidade o que foi discutido. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12.3. Relevância Teórica (12) Atenção/Autopoiese: Durante o encontro, prestei atenção em algo e fiquei motivado(a) em transpor para a realidade o que foi discutido. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12.4. Observações sobre (12) Atenção/Autopoiese: Durante o encontro, prestei atenção em algo e fiquei motivado(a) em transpor para a realidade o que foi discutido.

Sua resposta

13.1. Clareza de linguagem (13) Atitude/Tomada de Consciência: Durante o encontro, tomei consciência das atitudes que desenvolvo no meu ambiente profissional. *

1

2

3

4

5

13.2. Pertinência Prática (13) Atitude/Tomada de Consciência: Durante o encontro, tomei consciência das atitudes que desenvolvo no meu ambiente profissional. *

1

2

3

4

5

13.3. Relevância Teórica (13) Atitude/Tomada de Consciência: Durante o encontro, tomei consciência das atitudes que desenvolvo no meu ambiente profissional. *

1

2

3

4

5

13.4. Observações sobre (13) Atitude/Tomada de Consciência: Durante o encontro, tomei consciência das atitudes que desenvolvo no meu ambiente profissional.

Sua resposta

14.1. Clareza de Linguagem (14) Pensamento e Atitude/Autorregulação: Durante o encontro, pensei nas atitudes a serem melhoradas no meu ambiente profissional. *

14.2. Pertinência Prática (14) Pensamento e Atitude/Autorregulação: Durante o encontro, pensei nas atitudes a serem melhoradas no meu ambiente profissional. *

14.3. Relevância Teórica (14) Pensamento e Atitude/Autorregulação: Durante o encontro, pensei nas atitudes a serem melhoradas no meu ambiente profissional. *

14.4. Observações sobre (14) Pensamento e Atitude/Autorregulação: Durante o encontro, pensei nas atitudes a serem melhoradas no meu ambiente profissional.

Sua resposta

15.1. Clareza de Linguagem (15) Pensamento e Atitude/Autopeiose: Ao pensar nas novas atitudes, fiquei mais motivado(a) e confiante para colocá-las em prática. *

15.2. Pertinência Prática (15) Pensamento e Atitude/Autopeiose: Ao pensar nas novas atitudes, fiquei mais motivado(a) e confiante para colocá-las em prática. *

15.3. Relevância Teórica (15) Pensamento e Atitude/Autopeiose: Ao pensar nas novas atitudes, fiquei mais motivado(a) e confiante para colocá-las em prática. *

15.4. Observações sobre (15) Pensamento e Atitude/Autopeiose: Ao pensar nas novas atitudes, fiquei mais motivado(a) e confiante para colocá-las em prática.

Sua resposta

16.1. Observações e comentários gerais sobre o instrumento. *

Sua resposta

