



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 11, Issue, 12, pp. 52492-52496, December, 2021

<https://doi.org/10.37118/ijdr.23541.12.2021>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DO ENCONTRO

¹Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira, ²Vivianni Marques Leite dos Santos and
³Fernanda Cavalcante de Alencar

¹Professora Pedagoga no IF Sertão PE, Mestre em Psicologia (UNIVASF), Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UNIVASF)

²Professora Titular na UNIVASF, Mestre em Química (UFPE), Doutora em Química (UFPE)

³Engenheira Mecânica (UNIVASF); Mestre em Ciências de Materiais (UNIVASF); Doutoranda em Ciências de Materiais (UNIVASF)

ARTICLE INFO

Article History:

Received 14th September, 2021

Received in revised form

27th October, 2021

Accepted 10th November, 2021

Published online 25th December, 2021

Key Words:

Self-regulated learning; Transversally; Alternation; Field Education.

*Corresponding author:

Maria do Socorro Tavares Cavalcante
Vieira

ABSTRACT

The possibilities of articulation between the related constructs of self-regulation of learning and alternation pedagogy in the perspective of the transversely of concepts are describe. This is a bibliographic study based on the assumptions of authors who have discussed broadening the themes. Thus, it seeks to contribute to the discussion of this field of knowledge that is directly linked to the teaching-learning processes, their strategies, teaching profession and school configuration. The procedures were based on the principles of bibliographic research which is based on the survey of theoretical references already published by written or electronic means. Thirty-five works were consulted including books and articles published from 1970 to 2020. Preliminary analyzes revealed that, although the epistemological reflections present many significant possibilities in the approaches to constructs, there is a need for immersion in complementary concepts such as teacher training, studies on curricular organization and even field education. The reorganization of knowledge is a possibility and signals the diversity and complexity of the subjects.

Copyright © 2021, Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira, Vivianni Marques Leite dos Santos, Fernanda Cavalcante de Alencar. "Autorregulação da aprendizagem e pedagogia da alternância: uma possibilidade do encontro", *International Journal of Development Research*, 11, (12), 52492-52496.

INTRODUCTION

A aprendizagem autorregulada é uma concepção que vem se destacando nos espaços educacionais e nas pesquisas relacionadas às áreas da psicologia educacional e pedagogia, considerando que compreende elementos particulares e indispensáveis à sistematização do conhecimento escolar. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivos compreender princípios e conceitos que compõem os constructos da autorregulação da aprendizagem e suas possibilidades de aplicação em escolas que utilizam a metodologia da Pedagogia da Alternância. Visa também situar os argumentos dos teóricos que tratam desses temas, bem como o pensamento pedagógico que sustenta essa premissa. Intencionando viabilizar essa ideia, serão feitas considerações sobre capacidades necessárias aos estudantes para serem proativos nos processos de aprendizagem, a partir do desenvolvimento das habilidades de controle das estratégias de estudo, que possibilitam a transformação de conhecimentos obtidos

durante a vida escolar. Descreveremos também elementos que compõem a Pedagogia da Alternância, esperando situar as variáveis no mesmo contexto. As formas de viver em sociedade estão se alterando em uma velocidade nunca vista pela humanidade em uma concepção de Lenclud "a tradição não é mais o que era [...]". (2013, p.148). As informações chegam às pessoas por caminhos impensados até pouco tempo e exigem capacidades diferenciadas desde a administração de tempo até as formas de ensinar e aprender. Diante disso, buscamos, enquanto professores e estudantes, incorporar novas perspectivas às práticas educativas, seja com adaptação de conteúdos, com inovações em materiais didáticos ou com ferramentas digitais de bom alcance. A construção de conhecimento é reflexo de modificações político-sociais. As tecnologias e as maneiras de ensinar e aprender se ajustam a essas referências, independentemente de estarem sendo vividas no campo ou na cidade. Quando estamos aprendendo, necessitamos reter informações, compreendê-las e atribuir um sentido ao objeto no qual estamos debruçados e para isso

utilizamos a memória, que se caracteriza como um componente da aprendizagem, para guardar o conhecimento e utilizá-lo em curto ou longo prazo. No entanto, segundo Morin, (2010), faz-se necessário ensinar aos estudantes algumas estratégias que proporcionem enfrentar os imprevistos, as dificuldades e as incertezas, alterando seu desenvolvimento, em consequência das informações adquiridas ao longo do tempo. Para a escola fica a responsabilidade de modificar seu papel e incorporar em seus planejamentos oportunidades para os estudantes desenvolverem sua autonomia, para selecionarem e movimentarem seus conhecimentos, além de respeitar a conjuntura social dos espaços em que estão inseridos. A partir desses pressupostos, os estudantes podem utilizar os conhecimentos vivenciados na escola envergando aplicabilidades, ou seja, afirma Miranda “[...] a escola deveria preparar os estudantes para serem capazes de se adaptar de um modo flexível a novos problemas e situações [...] deveriam ensinar aos alunos a transferir os conhecimentos acadêmicos às situações cotidianas da vida” (2005, p. 257). Todas as pessoas possuem uma certa medida de autorregulação, principalmente em relação aos processos de aprendizagem na escola. Frison e Boruchovitch definiram a autorregulação como “um constructo teórico multidimensional, que exige consciência, controle, ação intencional planejada a ser realizada num tempo determinado, que muda de estudante para estudante” (2020, p.7). Existem diferentes modelos de autorregulação da aprendizagem, defendidos por várias correntes. Há um entendimento que esse constructo envolve o controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento (POLYDORO e AZZI, 2009).

Os modos como as famílias dos estudantes concebem a aprendizagem de seus filhos também é elemento a ser considerado para a autorregulação. Outros aspectos como importância dada ao conhecimento formal em geral e às tarefas escolares determinam, significativamente, a imagem que os estudantes possuem sobre si mesmos, sobre si enquanto sujeitos que necessitam aprender, e conseqüentemente, sobre o valor que atribuem ao ato de aprender. Sujeitos autorregulados são decididos, adotam estratégias, são persistentes, capazes de avaliar seus progressos e isso os difere daqueles que traçam objetivos educacionais e, conseqüentemente, possuem dependência cognitiva (ZIMMERMAN, 2010). Escolas que não seguem o rigor de metodologias tradicionais podem fazer uso dessas estratégias diferenciadas, como as instituições que adotam os modos de alternância. A Pedagogia da Alternância e suas especificidades pedagógicas são caracterizadas pelos revezamentos de espaços e tempos e com fundamentação nas concepções da Educação do Campo. Nesse contexto, é imprescindível compreender o movimento da alternância que está totalmente afinado com essa corrente de pensamento e reflete os anseios dos sujeitos do campo e suas práxis educativas, baseada na sustentabilidade dos processos educativos da educação campestre. Segundo Vergutz e Cavalcante (2014) “a educação do campo é um conceito em movimento, caracterizado pela sua constituição histórica de valorização dos sujeitos campestres, dos saberes existentes e inerentes à vivência neste espaço”. Assim, essa proposta metodológica foi apresentada como um meio de reflexões necessárias à ação educativa contextualizadas no campo. Segundo Gadotti “é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (2003, p. 48), ou seja, em circunstâncias que apresentam um processo diferenciado de aprendizagem marcado pela relação que reconhece os problemas, reflete sobre eles, pactua e age na coletividade.

Por um lado, a Pedagogia da Alternância não se apresenta como metodologia simples de aplicação. Ela está sempre em movimento na perspectiva de melhorar e avançar (o aprendizado sai da escola), Sobreira, (2014). As escolas fazem adaptações destes instrumentos, aumentam ou diminuem as exigências de acordo com suas realidades e propostas de atuação e dos ambientes nos quais estão inseridas. Adaptam também formulários e documentos de secretarias acadêmicas de acordo com a legislação educacional em que estão subordinadas. Consideram relações dos sujeitos e sua realidade pelos atos de criação, “[...] vai dominando a realidade.

Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que o mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura [...]” (FREIRE, 2005, p. 51). Os indicativos didático-pedagógicos se distanciam de orientações teóricas mais conservadoras, e algumas escolas tem embasamentos com vieses construtivistas, partindo do princípio de que a vida ensina mais que a escola, como afirma Norsella, “que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem” (2014, p. 32). Articular os princípios que regem a autorregulação da aprendizagem e a Pedagogia da Alternância pode possibilitar a transversalização de dois constructos. Não se trata de quantificar ou descrever comportamentos, mas de analisar atitudes de estudantes imersos em uma realidade distinta desafiados a repensar suas aprendizagens. Considerando essa possibilidade, o estudo de caráter qualitativo tem maior afinidade com os temas, que aparentemente distintos, estão transversalizados nesta perspectiva. Os estudos embasados nas abordagens qualitativas procuram compreender um fenômeno no contexto em que este ocorre considerando que diferentes tipos de dados serão coletados e analisados. A pesquisa qualitativa não esgota todas as possibilidades de análise e admite que a realidade tem maior complexidade do que podemos apreender ou supor sobre ela. Como qualquer método científico, esbarra em algumas dimensões dos fenômenos estudados, atuando em recortes a partir de determinada perspectiva teórica assumida pelo investigador, Deslandes e Gomes, (2004). A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisas: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia, (GODOY, 1995). Caracteriza-se como um estudo de caso com definição das formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Configurando-se assim como uma boa possibilidade de imersão junto ao objeto. É um tipo de pesquisa conveniente para pesquisadores individuais, pois oportuniza para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período limitado.

As possibilidades que a abordagem qualitativa oferece aos estudos, onde há pontos transversalidade no objeto, são fundamentais para o desenvolvimento do escopo desse tipo de pesquisa. Assim, buscamos no conjunto das obras de (MORIN, 2010), (FAZENDA, 2008; 2003; 2001), (GUSDORF, 1977;1995), (NÓVOA, 2000; 2002; 2019) e (SANTOS, 2010; 2013), subsídios teóricos por realizar uma reflexão do ponto de vista epistemológico sobre abordar qualitativamente objetos de estudo que ultrapassam as fronteiras tradicionalmente disciplinares. Importante destacar que a transversalidade pode ser entendida conforme Lima e Azevedo “a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (...) e as questões da vida social e suas transformações” (2014, p.137). Seguindo linha de defesa da articulação de áreas de conhecimento, (FAZENDA, 2003) esclarece que para entender as atribuições existentes no meio científico, há necessidade da aplicação dos saberes construídos pelos mais diversos caminhos, percebendo os limites e relatividades das disciplinas a partir de um debate crítico, e deixa claro que não há uma super ciência que dê conta da complexidade dos problemas. Transversalizar um objeto de pesquisa requer ir além do que é posto nas metas ou contextualizar a manifestação que está sendo estudada. Exige uma atitude de investidora que leve até a interdisciplinaridade, um tema muito discutido e associado aos constructos aqui delimitados. Para compreender de forma mais didática o movimento interdisciplinar no Brasil, Fazenda (1995) subdividiu em três décadas: 1970; 1980;1990. Observando essa organização no tempo, pode-se perceber que há necessidade de um processo de interação que viabilize a geração de novos conceitos que sejam mais fortes, trilhar as incertezas entre as forças das transformações e do recolhimento, Fazenda (2001). O conhecimento científico também não pode ser apenas um arcabouço duro de temas soltos ou entrelaçados, o conhecimento exige práticas específicas como imersão no cotidiano, sustentada por cinco princípios: humildade, coerência, espera, respeito e desapego (FAZENDA, 2001). Fazenda (2001, p.63), descreve que a humildade, “[...] não é depreciação de si nem falsa apreciação. Não é ignorância do que somos, mas conhecimento, ou reconhecimento, do que não somos. [...]”. A segunda palavra destacada por Fazenda (2002) é a coerência.

Respeito é a quarta palavra dos princípios pontuados por Fazenda (2003). Sobre esse termo, Fazenda elucida que “[...] a premissa que mais fundamentalmente predomina é a do respeito ao modo de ser de cada um ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia [...]” (1995, p. 86). Espera-se então o “sinônimo de adiamento, atraso, demora, mas também de maturação, crescimento lento, ordenado e pacífico” (FAZENDA, 2001, p. 107). Ainda segundo Fazenda (2003) nos espaços da interdisciplinaridade o significado de desafeição estará atrelado ao sentido do professor se despojar de conhecimentos soltos na busca de novas possibilidades de agir e pensar sobre sua teoria e prática interdisciplinar. Destaca também que todo trabalho continuado exige flexibilidade, desvios e mudanças de rotas. Não se trata apenas de juntar conceitos ou sobrepor situações, mas de ir além e buscar refletir de forma acurada as relações existentes no processo de estudo envolvendo um objeto que permite múltiplos olhares. Gusdorf (1977) apresentou compreensões consideráveis relevantes sobre a construção do conhecimento e expôs como indispensáveis as estratégias de cooperação. Criticava a sobreposição de conteúdos e sugeria retirar esse obstáculo dos currículos escolares e comparou o conhecimento a uma granada que explodiu e esfarelou-se em pedaços que chamamos disciplinas. Deixam de ser unidade e passam a se estranhar buscando individualidades que mais separam que agregam. Assim, Gusdorf afirma que “o mal do conhecimento especializado é que ele deixa de se ser uma relação com o mundo real e passa a desenvolver sistemas de abstrações cada vez mais estreitos e sem comunicação com os outros” (1995, p. 13). Alinhar as estratégias de cooperação em realidades que priorizam mais os aspectos competitivos das ações pode ser desestimulante, mas por outro lado é um campo fértil para implementação dessas mesmas estratégias nas escolas.

Nóvoa (2011) defende que a escola é uma organização centrada na aprendizagem e sinaliza a necessidade de valorizar aspectos artísticos e culturais como elementos do conhecimento. No entanto, faz questão de descrever que a profissão docente está impregnada de uma espécie de contradição, que por vezes descredibiliza a história contemporânea dos professores, conforme Nóvoa “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc” (1992, p.02). Refletir sobre as instituições de ensino e sobre o papel da docência torna-se fundamental nas abordagens qualitativas da pesquisa em educação. Impreterivelmente os casos estudados envolveram estes atores. Segundo Nóvoa, “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (2002, p. 23). Em outro momento Nóvoa “se não conseguirmos ultrapassar esta incapacidade, reforçando a comunidade científica inter-pares, dificilmente conseguiremos que a pesquisa em educação se torne credível” (2011, p. 540). Articular diferentes abordagens sem que uma perca sua essência ou tenha sua importância sobreposta por outra faz parte de um processo de entendimento e aceitação da ciência como um corpo amplo cujos elementos se completam. Santos (2010) enfatiza que a excessiva disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado. A pesquisa em educação que envolve a subjetividade dos sujeitos mostra-se “duplamente desafiada, pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece reparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. (SANTOS, 2013, p.187).

O encontro dos constructos: Um constructo é considerado como uma variável, ou complementos conceituais da variável, busca dar intensidade à representação empírica do conceito em um cenário teórico específico. Não é um modelo, mas a ideia de um modelo. De acordo com Kelly (2003) um constructo pode ser considerado a representação do universo, uma representação alçada por um ser vivo para, em seguida, ser testada contra a realidade desse universo. Botella e Feixas (1998) ressaltam que na teoria dos construtos pessoais o ser humano é visto como um cientista pessoal e participa de forma ativa na construção de si e do seu mundo, criando teorias e hipóteses baseadas nas suas experiências.

Assim, alicerçar, promover e analisar as consequências do encontro dos constructos relacionados aos princípios da autorregulação de aprendizagem e da Pedagogia da Alternância dentro de uma abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso poderá contribuir para o entendimento dos muitos conceitos postos neste ensaio. A autorregulação de aprendizagem tem caráter intencional e objetivos pré-estabelecidos, além de estar atrelada às questões individuais e contextuais. Os planejamentos e ações de organização para os estudos e avaliações fazem parte de conjunto de controles definidos pelo estudante, tendo em vista o sucesso acadêmico. Enquanto Zimmerman (2000) defende que a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos, Silva (2004) afirma que para o estudante regular sua aprendizagem precisa equacionar conhecimentos, competências e motivações. Ambos estão corretos se considerarmos a autorregulação como processo intencional.

As ações educativas que possibilitam a autonomia dos estudantes possuem características e exigências distintas, observadas como condição fundamental para os resultados satisfatórios. À medida que se torna necessário propiciar ao estudante maior autonomia e responsabilidade no seu processo de aprendizagem, é importante promover atividades que auxiliem a utilização constante e responsável dos processos autorregulatórios no contexto educativo. Para Zimmerman (2000), os estudantes que tiverem a oportunidade de serem submetidos à promoção para autorregular sua aprendizagem estarão mais aptos a assumir responsabilidade pela sua ascensão acadêmica. Segundo Rosário (2010), os processos autorregulatórios são imprescindíveis para oferecer, ao estudante, competências mais duradouras. Conforme Boruchovitch, (2013), os aprendizes autorregulados não são diferenciados somente por sua orientação proativa e performance, mas também por suas capacidades auto motivadoras.

A contemporaneidade requer que os sujeitos reflitam, aprendam a lidar com realidades complexas, buscando soluções inovadoras, sejam para pandemias antes impensadas ou conseguir água potável em regiões insólitas. Assim, é incontestável que as escolas ofereçam oportunidades para o estudante desenvolver uma forma de pensar flexível e inovadora, capaz de estabelecer soluções (FREIRE, 2009). Todavia, essas competências poderão ser estimuladas apenas através da compreensão dos conteúdos, e de um ensino-aprendizagem que promova a autorregulação do aluno para aprender. Os instrumentos e estratégias didáticas na Pedagogia da Alternância, segundo Caldart, se constituem como concepções instrucionais e trazem em seu bojo um conjunto de métodos e técnicas que intencionam sua própria viabilidade” (2009, p.55). Os princípios da Pedagogia da Alternância preconizam que o estudante entenda “que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência, produzimo-nos como seres humanos”. Assim, o estudante vivendo a educação através da alternância de espaços e tempos poderá, conforme afirma Gimonet, compreender “que o ser humano, na sua complexidade, só pode se desenvolver nesta complexidade que constitui a sua vida e suas interações, sejam de ordem física, familiar, sociais, profissional, cultural, espiritual ou escolar” (2007, p.122). Observa-se na literatura que pouco tem sido feito no tocante à formação de docentes para atuação, no sentido de um ensinar para o aprender a aprender. Segundo Boruchovich, Costa e Neves (2005), os modelos de aprendizagem autorregulada e das teorias sociocognitivas da motivação ainda são pouco difundidas em cursos superiores, sobretudo nos voltados à formação de professores. Segundo Sternberg (2000), uma questão central da formação de professores deve ser o estudo e a identificação das características e das ações de um aluno *expert*, de um professor *expert* e acrescente que esses possuem três características principais: o conhecimento muito organizado e integrado ao seu domínio específico, o conhecimento vasto de procedimentos para utilizar e uma forte capacidade para a aprendizagem autorregulada. Todo esse movimento da abordagem educacional sinalizou para o desenvolvimento de uma educação democrática. Nóvoa defende que “uma das melhores notícias dos nossos dias é a emergência, em todo o mundo, de movimentos que

procuram refundar a escola, mas sem pôr em causa um compromisso público com a educação” (2019,p.04)

Considerações (ainda não) finais: O estabelecimento da autorregulação como um campo distinto de conhecimentos começa reunindo tradições disciplinares diferentes. Nem sempre foi possível agregar objetivos mais específicos, de áreas específicas, para esclarecer os fenômenos ligados aos modos de aprender e suas diversidades, por vezes mais complexas que o próprio fenômeno. As barreiras entre as disciplinas ainda se configuram como um elemento que bloqueia oportunidades diferentes aos estudantes e pensar em “encontros” dessa natureza levaria a uma discussão mais ampla sobre interdisciplinaridade como possibilidade que aumentaria a compreensão de abordagens diferenciadas. Pautam-se nesse conjunto de reflexões podemos acreditamos que é desafiador na realidade atual, permeada por situações antes impensadas na história da humanidade conceber contextos educacionais sem abordagens científica, cultural e epistemológica que envolvam os princípios da pesquisa interdisciplinar em educação. Na verdade, esse poderá ser, se tiver seus usos consolidados, um instrumento diferencial na formação de uma geração de estudantes e professores mais atuantes. Importante destacar, isso a pesquisa em educação é fundamental, a necessidade de saber como os professores percebem os princípios disciplinares nas abordagens qualitativas e nos estudos de casos que são feitos utilizando suas práticas educativas como referência. A formação continuada se torna uma variável interdependente em todo esse contexto e também será necessário incluí-la no debate muito em breve. São muitos saberes e muitos fazeres envolvidos. As instabilidades dos sistemas educacionais, e suas políticas, chegam às escolas, se instalam em práticas pedagógicas, em seus estudantes e acabam reduzindo as potencialidades de todos os envolvidos. O desafio de buscar alternativas é constante, seja para recuperar o tempo gasto com atividades que não geram resultados, seja para pensar perspectivas. Para os sujeitos do campo que precisam estar em dois espaços, por questões de sobrevivência, trabalhar com mecanismos que lhes possibilitem gerenciar seu modo de aprender pode ser significativo. Precisar estudar de forma autônoma, enquanto está no campo para garantir a subsistência; e na escola, com orientação, para garantir que essa subsistência seja mais digna. O sucesso acadêmico estará atrelado ao modo como os estudantes organizam e potencializam tempos e tarefas. As atitudes dos professores frente às inovações sociais pode ser um determinante do que pode ser feito com a associação dos constructos.

REFERÊNCIAS

- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. 2013. Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 157-177. DOI: 10.1891/1945-8959.12.2.157. Disponível em: <https://connect.springerpub.com/content/sgrjcep/12/2/157.abstract>. Acesso em 10 de out, 2020.
- Botella, L., & Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Caldart, R. (2009). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M., CALDART, R., MOLINA, M. C (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- Deslandes, S. F., & Assis, S. D. (2002). Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*, 2, 195-223.
- Fazenda, I. C. A. (2006). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Papius editora.
- Fazenda, I. C. A. (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. Cortez editora.
- Fazenda, I. C. A. (2003). *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*. São Paulo: Paulus.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2). Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/115> Acesso em: 08 de set. 2020
- Freire, P. (2005) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frison, L. M. B; Boruchovitch, E. (Org.) (2020) *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale,
- Gimonet, Jean-Claude. *Praticar E Compreender a Pedagogia Da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, 35(3), 20-29.
- Gusdorf, G. (1995). *Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar*. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n 121, p. 7-28, abr/jun.
- Gusdorf, G. (1977). Professores para que? Lisboa: Morais,
- Kelly, G. A. (2003). *The psychology of personal constructs: Clinical diagnosis and psychotherapy*. Routledge.
- Lenclú, G. (2013). *A tradição não é mais o que era... Sobre as noções de tradição e de sociedade tradicional em etnologia*¹. Disponível em: <file:///C:/Users/SOCORR~1/AppData/Local/Temp/admin,+9.pdf> Acesso em 20 set. 2020.
- Lima, A. C. S., & Azevedo, C. B. (2014). A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. *Revista Educação e Linguagens*, 2(3). Disponível em: <http://www.fecicam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/644>. Acesso em: 15 de set. 2021.
- Miranda, G. & Bahia, S. (Orgs) (2005). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. Disponível em: https://www.academia.edu/1081788/Miranda_G_and_Bahia_S_Orgs_2005_Psicologia_da_educacao%3%A7%C3%A3o_temas_de_desenvolvimento_aprendizagem_e_ensino_Lisboa_Rel%C3%B3gio_d%C3%81gua_Editores. Acesso em 12 de out. 2021.
- Morin, E. (2010). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nosella, P. (2014). *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Nóvoa, A. (1992). (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Nóvoa, A., Gandin, L. A., Icle, G., Farenzena, N., & Rickes, S. M. (2011). Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & realidade*, 36(2), 533-543. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057004.pdf> Acesso em 12 de ago. 2021
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057004.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2021.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (29).
- Sobreira, M. F. C., & Silva, L. H. D. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/23857>. Acesso: 01 jul. 2021.
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 349-358. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YVvQgTmtVfn767ChWQCQ5VR/?lang=pt&format=html> Acesso em 18 nov., 2021
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.

- Santos, B. S. (2013). Pela mão de Alice-o social e o político na pós-modernidade. Leya.
- Silva, A. et all. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: PortoEditora.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160> Acesso em: 04 de ago. 2021
- Vergutz, C. B., & Cavalcante, L. O. H. (2014). As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. *Reflexão e Ação*, 22(2), 371-390. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5057> Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5057> Acesso em: 23 de out. 2021.
