

E-Book

**Autorregulação
da aprendizagem
e escolas do campo:
Uma experiência
Interdisciplinar**

Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira
Vivianni Marques Leite dos Santos
Silvia Helena Nogueira Turco
ORGANIZADORAS





INSTITUTO FEDERAL
Sertão Pernambucano

E-BOOK

***Autorregulação da aprendizagem e escolas
do campo: uma experiência interdisciplinar.***

Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira
Vivianni Marques Leite dos Santos
Silvia Helena Nogueira Turco
(Organizadoras)

2023

Autorregulação da aprendizagem e escolas do campo: uma experiência interdisciplinar.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

Maria Leopoldina Veras Camelo
Reitora

Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira
Pró-reitoria de Ensino

Francisco Kelsen de Oliveira
Pró-reitoria de Pesquisa Inovação e Pós-graduação

Vitor Prates Lorenzo
Pró-reitoria de Extensão e Cultura

Jean Carlos Coelho de Alencar
Pró-reitoria de Orçamento e Administração

Alexandre Roberto de Souza Correia
Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional

Revisão textual Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira
Arte Gráfica da capa: João Bosco Miranda Coelho
Fotos no corpo do livro: Arquivos dos autores/ Cessão para organização da edição
Conselho Editorial: Francisco Kelsen de Oliveira – Propip IFSertãoPE
Jane Oliveira Perez – Cedif IFSertãoPE
Marcio Rennan Santos Tavares – Proext - IFSertãoPE
Ana Christina da Silva Bezerra – SIBI - IFSertãoPE
Andre Ricardo Dias Santos – IFSertãoPE
Andrea Nunes Moreira de Carvalho – IFSertãoPE
André Ricardo Lucas Vieira - IFSertãoPE
Hudson do Vale de Oliveira - UFRR
Domingos Diletieri Carvalho - IFSertãoPE
José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI
Manuel Rangel Borges Neto - IFSertãoPE
Paulo Gustavo Serafim de Carvalho - UNIVASF
Rafael Santos de Aquino - IFSertãoPE
Leilyane Conceição de Souza Coelho – UPE
Rosemary Barbosa de Melo – IFSertãoPE
Rachel Perez Palha – UFPE
Ricardo Tavares Martins - IFSertãoPE
Eriverton da Silva Rodrigues – IFSertãoPE
Cheila Nataly Galindo Bedor – UNIVASF
Luciana Nunes Cordeiro - IFSertãoPE

Direitos Reservados à **Editora IFSertãoPE**

Os capítulos e informações contidas no livro são de inteira responsabilidade de seus autores.

© do texto: Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira; Vivianni Marques Leite dos Santos; Sílvia Helena Nogueira Turco

© da edição: Editora IFSertãoPE, Petrolina, Pernambuco, 2023

Ficha Catalográfica:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A939

Autorregulação da aprendizagem e escolas do campo : uma experiência interdisciplinar / Maria do Socorro Cavalcante Tavares Vieira, Viviane Marques Leite dos Santos, Sílvia Helena Nogueira Turco. - Petrolina: IFSertãoPE, 2023.
21 MB ; PDF ; 128p.: il.

ISBN 978-65-89380-13-9

1. Interdisciplinaridade. 2. Desenvolvimento Territorial. 3. Agroecologia

I. Título. II. Vieira, Maria do Socorro Cavalcante Tavares. III. Santos, Viviane Marques Leite dos. III. Turco, Sílvia Helena Nogueira.

CDD 370.559

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Ana Christina Bezerra CRB4-2311

ORGANIZADORAS

Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira



Professora pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSERTÃOPE Campus Petrolina. Atua na área de Educação, com ênfase em formação docente, nos seguintes temas: projetos didáticos, tecnologia e educação, métodos e técnicas de ensino, gestão escolar, escolas do campo, autorregulação de aprendizagem e metacognição. Coordena projetos de ensino, de pesquisa e de extensão com objetivos associados aos cursos de licenciaturas. Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica (UPE), Psicopedagogia (IBPEX) e Direito Educacional (PUC Minas). Mestrado em Psicologia (UNIVASF). Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UNIVASF). E-mail: socorro.tavares@ifsertaope.edu.br

Vivianni Marques Leite do Santos



Professora Titular na UNIVASF. Graduação em Engenharia Química (1997), mestrado em Engenharia Química (2000), na área de Processos Químicos Industriais, e doutorado em Química pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Coordenadora BRAZIL (Global Education Network). Diretora Institucional de Inovação Tecnológica de abril de 2016 a 11 de setembro de 2020. Coordenadora da Regional FORTEC-NE 2019-2020. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação no ponto focal UNIVASF (junho 2018- abril 2021). Coordenadora em exercício no Programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial em outubro de 2022 e Vice-Coordenadora desde maio de 2023. Experiência e formação complementar em Propriedade Intelectual no Japão. Presidente das Comissões Avaliadoras de Pedidos de Patente e de Pedidos de Registros de Programa de Computador sob titularidade da UNIVASF (2018-2022. Editora chefe da Revista Indicação Geográfica e Inovação (INGI) e Editora de seção na Revista Cadernos de Prospecção. Email: vivianni.santos@univasf.edu.br

Silvia Helena Nogueira Turco



Possui graduação em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Lavras (1990), mestrado em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa (1993) e doutorado em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (1997), pós-doutorado na Embrapa Semiárido (1997 a 1999) e na University of the California, EUA (2008 a 2009). Foi Professora Titular do curso de agronomia da Universidade do Estado da Bahia (1999 a 2008), atualmente professora associada da Universidade Federal do Vale do São Francisco, foi coordenadora do Mestrado em Engenharia Agrícola da Univasf de 2011 a 2015 e de novembro de 2015 a maio de 2018 atuou como vice-coordenadora do Mestrado em Engenharia Agrícola da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Em 2019 iniciou sua participação como professora permanente no programa de Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da UNIVASF. Email: silvia.turco@univasf.edu.br

“... e das tempestades já não tenho medo...”

(Raul Seixas)

APRESENTAÇÃO

Este Produto Educacional foi concebido no contexto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial em nível de Doutorado Profissional. A linha de pesquisa Identidade, Cultura e Territorialidades norteou as atividades desenvolvidas, bem como, a conexão entre os objetivos do programa, cujo caráter é interdisciplinar.

Apresenta-se como um livro com conceitos básicos de Agroecologia, Pedagogia da Alternância e Autorregulação da Aprendizagem intitulado: “***Autorregulação da aprendizagem e escolas do campo: uma experiência interdisciplinar***”.

O livro contém informações estruturadas, de forma didática e objetiva, primordialmente fazendo uma síntese das pesquisas e experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas. Entendemos que as reflexões aqui postas podem ser relevantes na formação de professores, seja inicial ou continuada.

Intencionou-se, também, apresentar uma possibilidade de transversalizar concepções sobre Educação do Campo, com foco na Pedagogia da Alternância, e Autorregulação da Aprendizagem, áreas que foram revisitadas durante o processo de pandemia vividos nos últimos anos.

Por fim, sugerimos exercícios que possam ajudar a exercitar o “*aprender a aprender*”, no contexto citado. Os exercícios foram buscados e adaptados em trabalhos publicados da área e realizados durante a pesquisa de campo na Escola Família Agrícola de Sobradinho(BA).

Na primeira parte apresentamos conceitos básicos de interdisciplinaridade.

Na segunda e terceira parte conceituamos Agroecologia e Desenvolvimento Territorial destacando alguns detalhes.

Na quarta parte falamos de Educação do campo e suas legislações atual.

Na quinta parte discorremos sobre Pedagogia da Alternância e Escolas Famílias Agrícolas, com destaque para seus instrumentos pedagógicos.

Na sexta parte apresentamos conceitos, propostas e modelos de autorregulação da aprendizagem.

A sétima e última parte propomos um conjunto de atividades que objetivam ajudar os professores e licenciando a implementar atividades que priorizem a autorregulação de aprendizagem.

As autoras

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE ESTUDOS E APRENDIZADO	7
1. INTRODUÇÃO -A articulação da Pedagogia da Alternância com autorregulação da aprendizagem à luz da interdisciplinaridade.	16
1.1 Pensamento interdisciplinar	16
2. Agroecologia e desenvolvimento territorial.....	23
2.1 Agroecologia.....	23
2.2 Revolução Verde (RV).....	25
2.3 Produção de Base Ecológica (PE).....	25
2.4 Agricultura Biodinâmica (AB).....	26
2.5 Agricultura Orgânica (AO)	26
2.6 Agricultura Natural (AN).....	27
2.7 Agricultura Biológica (AB)	28
2.8 Agricultura Ecológica (AE)	28
2.9 Permacultura (PA).....	29
2.10 Agricultura Industrial (AI) ou Agricultura Convencional (AC)	29
2.11 Agricultura Familiar.....	32
3. Desenvolvimento territorial	35
4. Educação do Campo	40
4.1 Legislação da Educação do Campo.....	43
5. Pedagogia da Alternância.....	45
5.1 Instrumentos e estratégias pedagógicas na Pedagogia da Alternância.....	47
6. Escolas Famílias Agrícolas	55
6.1. Alternância prolongada.....	60
7. Autorregulação da aprendizagem: do que estamos falando?	62
7.1 O Modelo Zimmerman.....	67
7.2. O Modelo PLEA	71
7. 3. Estratégias de autorregulação da aprendizagem	73

7.4. Formação docente	78
7.5. Procrastinação: deixar para depois.....	83
8 Proposta de Atividade.....	87
9. Glossário (Vieira, 2022).....	114
Referências Bibliográficas.....	116

MEMÓRIAS DE ESTUDOS E APRENDIZADO¹

Exercício sugerido pelo Prof. Adelson Oliveira

“Ah, memória, inimiga mortal do meu repouso!”

Certa vez, um professor de Sociologia (final dos anos 1980 e perspectivas para os anos de 1990) explicou que, no filme “2001, uma odisseia no espaço²”, havia uma cena, que demonstrava exatamente o que seria o melhor conceito de hegemonia, sem dizer uma palavra. Ele não apontou qual seria a cena, apenas pediu que, quem tivesse interesse, assistisse novamente. Busquei o filme novamente (em uma fita VHS de qualidade duvidosa) e retornei ao professor. “E aí? foi pergunta dele. “*Enxergou onde o homem determina sua hegemonia sobre os demais?* Respondi, com insegurança, confesso: “*quando ele assassina o outro*”. O professor responde: “*Isso, mas ainda faltam detalhes. Ele assassina o semelhante, da mesma tribo, com o osso de outro semelhante, que morreu antes. Comemora a morte (porque o retirou do caminho) e permite que os que comemoraram compartilhem da água com ele. Os demais ficaram com medo e com sede e passaram a respeitá-lo por isso. Evitariam assim, não morrer por suas mãos ou pelas mãos dos que o seguem. Impôs a sua vontade.*” Enxerguei, de forma metafórica, o princípio da hegemonia e segui a vida de estudante que precisa cursar as disciplinas e concluir o curso. Mas, essa foi uma aula marcante, uma chave tinha virado no meu processo de aprendizagem.

Faz muito tempo desde que parei para pensar, de forma mais acurada, sobre processos que consolidaram o poder das hegemônias, como se configuraram ao longo da história, ou como foram absorvidos pelas culturas e quais foram suas consequências. Talvez, até como se tornaram, em certa medida, naturais e aceitos sem os necessários questionamentos. Mas, para compreender o que embasa o conceito de hegemonia, entendo que é necessário “rebobinar a fita³” do filme dessa história, talvez ir mais além. Quando chegamos nos tempos da invenção

1 Esse texto faz parte de um exercício da disciplina “Política Públicas e Educação do e no campo”, cujo objetivo foi fazer uma reflexão sobre as memórias dos doutorandos diante do conceito de hegemonia.

2 Lançado nos cinemas em 1968. Para esse texto foi considerada a exibição pela TV aberta em 1983.

3 Gíria dos anos de 1980 que significava voltar ao original, para reproduzir novamente. Algo similar ocorreria quando se viam filmes em cassete de vídeo. Acabando o filme, era necessário rebobinar a fita para poder devolvê-la novamente. Disponível em: Acesso em 02 jan. 2023.

da escrita, quando os comerciantes necessitavam registrar seus lucros e determinar o quanto ricos e poderosos se tornavam. Ou seja, não vejo como delinear esse conceito sem construir uma linha de tempo, mesmo que imaginária da história, do homem e suas conquistas avassaladoras sobre seus semelhantes.

Após a invenção da escrita e de seus usos, uma nova hegemonia pode ser percebida. A cultura oral começa a ser substituída pelo registro escrito e, quem sabe ler e escrever detém o poder do saber formal, transforma signos e símbolos em instrumentos poderosos de segregação e, mais uma vez, torna reféns seus semelhantes. As penas dos escribas e suas interpretações traçaram os caminhos da história moderna. Todos os processos de comunicação escrita serão parametrizados pelos seus usos: a favor do poder ou contra o poder. No segundo caso começam a ser gerados os movimentos contra hegemônicos, com registro. Eles existiram certamente, mas o que não existiu foi o registro do que realmente aconteceu. As imposições se tornaram cada vez mais fortes e as resistências também.

Preciso parar na Europa na época da Revolução Industrial com seus movimentos e suas consequências para compreender os fatos de forma mais clara. Percebi que as migrações dos sujeitos do campo, que dependiam totalmente da natureza para plantar, colher e garantir alimentação acreditaram que poderiam, nas fábricas, ter garantias de salários pontuais e uma qualidade de vida diferenciada. A vida no campo não era das melhores, além de depender totalmente dos ciclos naturais (chuvas, sol...), não ser proprietário de terras e pagar altos impostos. Os camponeses sofriam com a miséria, a fome, o descaso e a exploração. Saber que havia fábricas que pagavam salários pelo trabalho era o sonho de qualquer um. No entanto, a miséria do campo mudava para a cidade e formavam-se guetos de pessoas perdidas, que se sujeitavam a qualquer coisa para sobreviver. Mais uma vez, o poder da hegemonia estava presente.

Em meados do século XIX, Marx e Engels conseguem produzir reflexões amplas sobre subserviências, sobre o povo das organizações dos desvalidos, sobre como o mercado e o capital conseguem de forma velada (ou não) manipular pessoas, governos e todo tipo de situação. As obras geradas a partir dessas discussões foram publicadas no século XIX, discutidas amplamente (julgadas, absolvidas, ridicularizadas e condenadas!) ao longo do século XX e chegaram à segunda década do século XXI atuais, mas ainda sem consenso. Por mais que se busque o bem comum por meio de políticas públicas, que operem através de empresas públicas é o capital privado e as empresas privadas que ditam as regras. Um jogo com regras bem definidas que ninguém tem interesse em mudar.

Hegemonia, contra-hegemónica, neoliberalismo, Estado-Leviatã. Sempre tive dificuldades com tais conceitos justamente pelos seus usos carregados de sentidos pejorativos, quase xingamentos. Os termos não configuram situações com contribuições positivas. Faz-se necessário que sejam explicados de forma clara para serem combatidos ou defendidos. Onde e como são situados esses conceitos fazem toda diferença caso no final deste texto eu possa definir esses vocábulos sem usar citações diretas ou indiretas. Talvez percam a importância no percurso. Mas voltemos aos recortes da história para tentar delinear conceitos. Especificamente no Brasil, a primeira metade do século XX trouxe algumas benesses aos trabalhadores, garantias até então nunca vistas ou vividas. Em relação ao que se tinha até então, posso dizer que a classe prosperou. As empresas estatais apareceram, firmaram-se junto com os trabalhadores. A partir dos anos de 1960 do século XX, os ventos mudam de direção. As ideologias governamentais sofrem profundas alterações e, conseqüentemente, a população sofre os abalos. Nos chamados “anos de chumbo”, especialmente nos anos de 1970, os discursos de livre mercado, globalização, internacionalização chegavam junto com as guerras contra-hegemônicas travadas na América Latina e em outras partes do mundo. Lembro-me dos arrochos dos anos de 1980 e suas terríveis conseqüências. As desesperanças se multiplicavam, mas a história estava sendo escrita e não havia como se debruçar sobre os fatos de forma mais intensa, restava viver a “década perdida” (não lembro o autor da frase ou se tornou livro).

No final da década de 1970 e por toda década de 1980, os canais de televisão tinham a única função de veicular a informação que gerasse uma falsa paz. Ter acesso aos aparelhos de TV era um luxo que a classe média mantinha como um troféu (a velha hegemonia de volta) e isso determinava suas escolhas de comportamentos, vestuários, linguagens ou padrões para as rotinas diárias. A vida cotidiana de muitas famílias era quase a reprodução de uma novela. As rebeliões acontecem de forma intensa como conseqüência das insatisfações geradas em décadas anteriores. As propostas de privatizações de estatais chegavam com a força que o capital requer, mas sem medir as conseqüências, sem enxergar o “longo prazo”. A máquina pública era descrita como um peso demasiado, não havia busca para melhorar o gerenciamento e sanar os problemas que alegavam existir. Então o caminho seria a venda para a iniciativa privada. E foi feito. Ao mudar o status de público para privado, a empresa passava a dar lucro quase que imediatamente e assim situações inquietantes sempre aparecem: por que comprar algo que não funciona? Para onde vão os recursos da venda? Quem presta contas do investimento? Um especialista poderia explicar, mas o trabalhador, que perdeu o emprego ou foi obrigado a triplicar suas funções, entenderia tão facilmente?

Retomando os conceitos, imediatamente, me vem a imagem das impossibilidades de qualquer forma de ascensão para os indivíduos que dependiam de chances diferenciadas, além da sub empregabilidade, para sobreviver. As escolas públicas viveram momentos de paralisia, as Universidades Públicas de desencanto. As pós-graduações eram sonhos de poucos e não havia grandes discussões a respeito até porque não se curvaram ao modelo que estava sendo implantado. Nos anos de 1990, tudo ficou mais intenso com a afirmação de todos de implementação de políticas de desestatização, de “mundo sem fronteiras”, de domínio de uma nação e sua “guerra infinita”. A velocidade dos meios de comunicação e a dos meios de transporte fizeram a condição humana girar mais rápido. Ao final dessa década, chega aos lares, com força total, a internet e suas possibilidades. O mundo seria tecnológico, automatizado, agilizado por inteligências artificiais como nos filmes que retratam as grandes utopias. Não está sendo bem assim. As coisas estão mais lentas. Avançamos, é fato, mas não como nos filmes.

Com o acesso mais fácil à informação, um ponto positivo das novas tecnologias digitais, muita coisa mudou. De um lado, chegam as inúmeras formas de fundamentar ideias e embasar contextos, “dialogar” com autores através de textos, até então inacessíveis. Por outro lado, a praga das informações falseadas também chegou com a mesma força. Não ter certeza se o texto realmente pertence ao autor, se a citação ocorre no dito período ou ainda se, de fato, a informação é verídica torna-se mais um desafio. Para quem viveu, como sujeito ativo, e fez parte da história causa estranheza ao ler a descrição dos fatos contados através dos meios de comunicação. Dois exemplos marcantes para mim do que acabei de descrever são: a morte de Tancredo Neves (logo após ser eleito presidente do Brasil) e o impeachment de Fernando Collor. Acompanhei “ao vivo” pelos jornais e telejornais da época, com notícias parciais, claro, fotos e fatos alterados de modo a atender a alguns interesses e, em ambos os casos, comoção. No primeiro, a comoção com o sentimento de esperança indo embora. Aquele senhor que traria a democracia, a prosperidade e uma nova perspectiva de vida morria antes de tomar posse. E junto com ele também um pouco de todos que acreditavam que alguma coisa mudaria no país.

No segundo caso, a comoção pelo sentimento de alívio por livrar o país de um projeto pautado na corrupção e descaso, comparado com o que viveríamos e vemos anos depois, o caso Collor seria apenas um detalhe. Mas, naquele momento, representava que um novo momento surgiria e a renovação aconteceria, mas o vice de Collor era um coronel à moda nordestina fazedor da velha política oligárquica. Então, passadas três décadas desses fatos, posso ler nos livros de história ou ver documentários narrando tais fatos. Tento enxergar as verdades, ou mesmo as verdades que vivi, e não encontro muitas relações. Há fantasias, coisas engraçadas;

seria melhor colocar “baseado em fatos reais”. O acesso à informação via tecnologias digitais tem dessas coisas. Ainda, estão bem longe de muitos locais.

Em cada situação de busca por um conceito, nos envolvemos nessa seara de descrições dos fatos vividos e dos fatos contados, que envolvem interesses das mais diversas origens. Nas questões relacionadas à Educação do Campo essas premissas não fogem à regra, os discursos têm duas origens básicas: vêm dos camponeses, roceiros, catingueiros ou qualquer outra nomenclatura que tenham na região onde vivem ou vêm dos donos das terras, fazendeiros, exploradores, que estão do lado oposto aos primeiros. Cada discurso tem seus argumentos, suas verdades e suas inverdades, guardadas as devidas medidas.

Por muito tempo, entendi que Educação do Campo seria uma modalidade de ensino destinada aos camponeses, homens, mulheres e crianças, trabalhadores e produtores rurais. Em certos momentos, percebi que havia apenas adaptações de materiais de outras instituições ou modalidades para essas escolas. Porém, um fato, não lembro exatamente onde ou quando (final dos anos 199?) mudou meu ponto de vista, não chegou a ser uma revolução, mas alterou um pouco o modo de ver as coisas. O fato que levou à nova percepção: vários educadores reunidos falando de materiais didáticos e seus usos, quando uma pessoa (não lembro a função dela do grupo) explicou que as abordagens dos livros didáticos deveriam ser diferentes “*para as crianças das zonas urbanas e das zonas rurais*” (SIC). Expôs seus argumentos, ilustrou suas ideias e, praticamente, impôs uma verdade que ela acreditava como única. No entanto, uma professora, atuante em escola rural, levantou e começou a contestar as ideias postas anteriormente. “*Por que os estudantes tinham de estudar apenas a roça, jumentos, seca e fome? (SIC). O mundo além disso não era para eles? As praias, os shoppings, a vida sem trabalho infantil não poderia ser vista por eles?*”. Descreveu que não seguia aqueles livros, que ia muito além, que mostrava o mundo aos estudantes que orientava, que incentivava cada um a ir além daquele mundo pequeno da roça porque ela teve essa oportunidade e, gente “*que só vê um lado da história*”, referindo-se à primeira fala, deveria se informar melhor. A conversa mudou o rumo e a discussão sobre material didático ficou bem mais interessante. As minhas ideias sobre Educação do Campo também.

Todavia, a discussão aprofundada dos sentidos da educação *do e no* campo ainda estava num campo muito nebuloso. Na verdade, eu, ainda, não havia me debruçado nesse campo ou buscado diferenciar essas circunstâncias semânticas no tema. Usava uma ou outra terminologia sem me atentar para os sentidos mais extensos ou mais profundos das colocações. Finalmente, após a leitura de Frigotto, consegui localizar a fala da tal palestrante, e sua defesa, sem condená-

la. Na verdade, acredito que ela estava falando de um conjunto de juízos de valor constituído a partir de escutas ou vivências.

Para mim, hoje, poder distinguir Educação *do* Campo e Educação *no* Campo é de suma importância, pois, até então, minha concepção de educação escolar unitária para o campo estava formada sem passar por uma reflexão mais ampla ou um confronto de sentidos, como afirmou o Frigotto em algum momento. A busca pela contradição é que nos faz diferentes. Fragilizar as certezas, questionar as experiências, discutir produções consolidadas e enxergar possibilidades nas práticas educativas nos ajudam na remodelagem dos processos. São muitas as “educações do campo”, como são muitas as formas de “educação” em todos os espaços, sejam nas escolas ribeirinhas, nas agrovilas, nas favelas urbanas ou em quaisquer espaços. Essa linearidade pregada só existe nas concepções teóricas. Cada escola e cada turma possuem realidades que as tornam únicas como projetos, problemas e soluções.

Durante as últimas semanas, tentei buscar o conceito de Educação do Campo fora do contexto de luta, seja ela qual for. Sempre há uma relação com um aspecto de pobreza, de violência ou menosprezo; a certeza de que os saberes formais irão, de alguma forma, mudar as realidades. Não encontrei nada que pudesse traduzir um cenário diferenciado dos que foram descritos durante as aulas nos últimos semestres. Os movimentos sociais conseguem, por um tempo, plantar sementes que saem das frutas das lutas. No entanto, os terrenos são áridos, não há clima ou condições favoráveis ao crescimento de nada que vá de encontro à hegemonia que parece ser eterna; os ciclos longos demais para uma geração usufruir dos frutos do seu trabalho.

Nas últimas semanas, tenho buscado estudar as políticas municipais e suas formas de implementação. Não me detive no município onde moro, como também não fui especificamente para uma área, de início. Busquei informações sobre livros didáticos, merenda escolar, transporte, formação docente em linhas gerais; o que falam os jornais e revistas eletrônicas a respeito, como são as abordagens desses temas, quem fala sobre esses assuntos. Como pontos em comum, corrupção, produtos de má ou nenhuma qualidade, favorecimentos políticos e zelo pela miséria. As letras frias no papel, que chamamos de leis, garantem apenas o “favorzinho” fotografado para reportagem e veiculado como política pública. Quem comenta tais políticas é o economista renomado, que nunca esteve envolvido no processo, que, por vezes, se apresenta como professor com um título, que não traduz efetivamente os movimentos de sala de aula. As abordagens são receitas prontas de pessoas e países, que deram certo porque suas populações e seus governos decidiram que seria o melhor caminho. Seguindo essa perspectiva e olhando o nosso país hoje, só temos a certeza de que há muito o que (re)fazer.

Após a etapa das reportagens, veio a curiosidade por estudos que não tratassem diretamente das leis mais das consequências da falta delas. Há muito do mesmo, ou seja, problemas de cunho socioeconômico que insistem em se repetir anos após ano e por décadas, mesmo com “políticas públicas”, sinalizando que poderiam dar outro significado a essas realidades. Chove em janeiro e as casas desmoronam, as mobilizações acontecem, as promessas aparecem, os recursos aparecem e desaparecem na mesma proporção sem chegarem ao destino. No próximo janeiro, a situação se repetirá. Faz frio em julho e muitas pessoas e animais padecerão sem abrigo, sem comida e sem agasalhos. A mesma coisa acontecerá no ano seguinte. Em todos esses casos, as escolas públicas são citadas, mas como um espaço físico para abrigar pessoas, um depósito de gente, que não tem para onde ir e que não será acolhida em outro local. As aulas são suspensas, relativizam-se os prejuízos. As mobílias escolares talvez sejam repostas ou não, cadeiras quebradas são comuns, salas de aulas depredadas também fazem parte das rotinas escolares. Quando a intempérie passar, o espaço escolar voltará a ser o espaço sombrio esquecido, que abriga frustrações e sonhos de todos que o habitam.

Na perspectiva das escolas do campo, as situações desfavoráveis se potencializam a partir de agravantes como a dependência quase total dos fenômenos naturais para subsistência e o aproveitamento dessa situação para manipulação política das populações. Especialmente no Semiárido nordestino, o fenômeno “seca” se transformou numa espécie de mito no qual as populações temem, respeitam e se curvam. Sobreviver à seca, com todas as dificuldades imagináveis, é resistir no sentido mais amplo. Não se curvar diante da mesquinha oferecida pelas políticas públicas disfarçadas de pequenos favores é uma vitória. As escolas do campo, especialmente neste território, têm características muito relacionadas à convivência como ambiente hostil, não de conformismo, mas de sobrevivência com o mínimo de dignidade.

Cheguei a essa conclusão fazendo o mesmo caminho, quando procurei políticas públicas municipais. Busquei, em publicações, reportagens diversas, que tratassem das escolas localizadas no Semiárido. O primeiro diferencial é a emoção nas falas. Não há grandes nomes ou especialistas, descrevendo fatores econômicos, que tenham influenciado o desempenho daquelas crianças e jovens. Há professoras (mulheres), diretoras (mulheres), algumas autoridades, que fazem um jogo de culpas e imagens de paisagens desoladas. Mas os depoimentos, aquela coisa da verdade de quem faz acontecer, que viu acontecer e se tiver melhores condições fará acontecer melhor ainda. Talvez esses profissionais não saibam realmente quais políticas públicas podem ou devem lhes assistir. Ou que “política” seja aquele movimento, que acontece periodicamente, quando aparecem aqueles sujeitos, que lhes prometem o que jamais vão cumprir e lhes oferecem os mimos necessários para ganharem um

sorriso e o voto, na verdade, são muitos votos. Cada voto será convertido em mecanismo de alimentação do ciclo, que permanece fazendo o mesmo movimento há anos, há séculos desde a tomada das terras.

A educação que acontece nas escolas do campo tem características deveras especiais, começando na insistência em existir, na peleja de sobreviver dia após dia. Essas escolas não são compostas apenas por pequenos agricultores, como são veiculadas na maioria das vezes, as escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outras comunidades extrativistas mais isoladas têm essas características. São culturas construídas ao longo de anos e às custas de muito trabalho, sofrimentos e alegrias. Todo esse conjunto de conhecimentos, oriundos das mais diversas fontes, são transmitidos e conservados ao modo da cultura oral e mantidas nessas escolas através do engajamento dos professores.

E nesse contexto entre a formação docente para atuação nesse cenário aparentemente simples, mas de alta complexidade, a simplicidade estaria no fato de o professor trabalhar a cultura existente com sujeitos oriundos desse meio. Então os planejamentos estariam facilitados e os caminhos mais fáceis. Um grande engano, na verdade, porque, para trabalhar uma cultura, o sujeito não precisa ser “*da cultura*”, precisa saber garantir que suas metodologias atendam às expectativas de perpetuação da cultura.

Assim, para formar professores que não nasceram nesse universo, um curso regular não é o suficiente, um curso de aperfeiçoamento ou complementar também não. A formação com criticidade e imersão no universo a ser trabalhado poderá viabilizar outras visões ou outras perspectivas. Desafios como aprender e ensinar linguagens, posturas, tradições tudo vira currículo. Os ciclos da natureza determinam período de aulas e não um calendário fechado que não condiz com a realidade. Imaginei montando um currículo nessa perspectiva e fazendo uma formação para professores, que atuariam em escolas do campo. Após a leitura dos textos e discussões nas últimas semanas, concluí que teria que fazer estudo de campo, conviver com a comunidade, conversar com os estudantes, com os pais e observar o ambiente. São tantas as situações imbricadas nesse processo formativo porque, certamente, eu também sofreria uma grande modificação após esses procedimentos.

A Educação do Campo tem um encanto diferenciado exatamente porque parece ser simples, e não é, há um sentido extensionista além do sentido, que está posto; necessita de planejamento, de escola, de professor, de estudante, de aula, e de futuro. A Educação do Campo lembra-nos que há uma necessidade da luta, às vezes silenciosa, às vezes nem tanto. A história nos mostra que foram esses movimentos, que deram voz e fizeram os registros necessários para que os próprios movimentos continuassem. Fui instigada e estou debruçada sobre as políticas

públicas. Consigo enxergar melhor os conceitos de hegemonia, consigo ver melhor o que está nas entrelinhas, mudei o foco, o jeito de olhar. Os lugares de falas e de escuta estão menos prontos e mais desafiadores. Percebo-me em (re) construção sensação boa....

1 INTRODUÇÃO -A articulação da Pedagogia da Alternância com autorregulação da aprendizagem à luz da interdisciplinaridade.

1.1 Pensamento interdisciplinar

Os princípios interdisciplinares têm uma história consolidada e já foram objeto de estudo das ciências sociais, filosofia e epistemologia pedagógica (THIESEN, 2008). Muitos estudos realizados em diversas partes do mundo na segunda metade do Século XX (KAPP, 1961; PIAGET, 1973; VYGOTSKY, 2000; DURAND, 1991; SNOW, 1959; GUSDORF, 1967), serviram de inspiração para as práticas interdisciplinares. No Brasil, Japiassu (1976) e Fazenda (1995) impulsionaram as discussões e fomentaram muitas experiências com essa abordagem.

O movimento, que originou o processo chamado *interdisciplinaridade*, surgiu na Europa no período pós Segunda Guerra Mundial, e se destacam a França e Itália. Essa nova abordagem estava alinhada com os movimentos estudantis e com os reclamantes de novos estatutos destinados às escolas e universidades. O termo foi inicialmente tratado como adjetivo, mas passou a ser substantivo e integrar a linguagem pedagógica em 1960.

Apesar de o pensamento inicial sobre interdisciplinaridade não ter sido destinado às classes populares, despertou o interesse de muitos estudiosos e, segundo Follari (1995), cresceu alinhado com demandas populares e foi se desenvolvendo também nessa direção. As mudanças almejadas na educação com o enfoque interdisciplinar nascera, como uma tríade de protestos:

[...] contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e sub setorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a „verdadeira vida“ sempre é percebida como um todo complexo e indissociável; contra o conformismo das situações adquiridas e das „ideias recebidas“ ou impostas. (JAPIASSU, 1976, p.43).

O objeto de pesquisa da interdisciplinaridade tem relação direta com a investigação dos limites, que circundam as disciplinas e de seus pontos de intersecção, sinalizando para um novo modo de repensar as metodologias. As atividades interdisciplinares podem ser justificadas sob três entendimentos: a) carecem de reestruturação interna da pesquisa; b) inquietação com fatores econômicos e eficácia e; c) os problemas cada vez mais complexos da sociedade (JAPIASSU, 1976).

Todavia, ao nos referirmos às questões pertinentes à interdisciplinaridade, muitos significados suscitam dúvidas nos professores e pesquisadores. Vários conceitos provocam confusão, dentre eles: disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade,

interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Estes conceitos serão apresentados de forma resumida, a seguir:

Disciplinaridade: Tem sentido de exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo, isto é, um conjunto ordenado, sistematizado de conhecimento de uma área específica com características próprias no campo do ensino, nos planos de ensino e suas metodologias, de formação e da matéria (JAPIASSU, 1976).

Multidisciplinaridade: parece uma simples justaposição, ou seja, métodos e técnicas de várias disciplinas paralelas, mas sem relação entre elas. Não requer um trabalho ordenado em equipe. Busca-se estudar um objeto, sob aspectos e nuances diversas, sem seguir um roteiro com conceitos e metodologias específicas (JAPIASSU, 1976).

Pluridisciplinaridade: sobreposição de várias disciplinas no mesmo nível hierárquico (Física, Matemática, Biologia, Química etc.) reunidas em blocos com vínculos entre elas. Há cooperação, mas sem coordenação (JAPIASSU, 1976).

Interdisciplinaridade: Japiassu (1976, p. 74) “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e, pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Transdisciplinaridade: Termo relativamente novo, criado por Piaget na década de 1970. Para Japiassu (2006, p. 23), “o sonho transdisciplinar supera o encontro de diálogo e de comunicação, tendo a finalidade a compreensão do mundo, numa perspectiva utópica de unificação de conhecimentos”. Coordenação de todas as disciplinas e, interdisciplinas, do sistema de ensino inovado, sobre a base verdade incontestável e numa finalidade comum.

No Quadro 1 apresentamos um conjunto de conceitos que são amplamente discutidos e embasam muitos estudos sobre essa temática.

Quadro 1 - **Algumas** definições do termo Interdisciplinaridade

Autor/ano	Como definem, como pensam
Japiassú (1976)	Interdisciplinaridade não é moda, é um novo ciclo de organização do saber; não pode ser considerada a solução de todos os problemas,

Autor/ano	Como definem, como pensam
	<p>porque a ciência pode utilizar outros caminhos; não se trata de uma questão de instaurar novos programas educativos.</p> <p>A característica central da interdisciplinaridade corresponde ao fato de que ela incorpora os resultados de diversas disciplinas, tomando-lhes de empréstimo estratégias conceituais de análise, buscando integrá-las, depois de havê-los comparado e julgado.</p> <p>Interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico.</p>
Piaget (1981, p. 52)	“intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”.
Jantsch e Bianchetti (1995)	<p>(...) determina-se historicamente, pois se funda no caráter dialético da realidade social.</p> <p>Reiteram que a tentativa de conceituá-la, de maneira precisa, pode atentar contra a prática interdisciplinar. Segundo os autores, é relevante entender o fenômeno muito mais como uma prática em andamento</p> <p>Indicam que o estabelecimento da interdisciplinaridade deu-se pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico e não, por simples decisão dos homens, visto que a própria fragmentação disciplinar do conhecimento foi construída historicamente.</p>
Lenoir (2006)	O termo interdisciplinar implica uma condição de interação, pressupondo a presença de pelo menos duas disciplinas e de ação recíproca entre ambas.
Morin (2001, p. 105)	“a disciplina é uma categoria organizada dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem”.
	A "Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato

extremamente cheio de sentidos, e circula em todos os níveis e modalidades de ensino com entendimentos diferentes. Rodrigues (2017) cita obstáculos, que dificultam as práticas à interdisciplinaridade, dentre eles: a) a construção social dos conteúdos em relação aos seus objetos, métodos, estruturas conceituais e teóricas; b) as disciplinas, uma vez constituídas como tais, tornam-se espaços simbólicos e autônomos de poder; c) avanços da ciência no decurso da modernidade.

À primeira vista, buscar pontos de intersecção entre a educação do/no campo e com os conceitos de aprendizagem autorregulada poderia não fazer sentido. Entretanto, quando se observa que a educação do/no campo pode ofertar ensino em modo de alternância, cujas metodologias são específicas e os tempos diferenciados, percebe-se que o estudante tem grande responsabilidade com o seu desempenho e, assim, a percepção muda. Os fundamentos e conceitos da aprendizagem autorregulada ganharam destaque junto à Psicologia Educacional, considerando que com os princípios e práticas relativas à aprendizagem autorregulada são advindas da Teoria Social Cognitiva defendida por Albert Bandura (1978).

As ciências favorecem os conceitos da realidade e os conceitos com os quais opera, busca dar intensidade à representação empírica do conceito em um cenário teórico específico. Os construtos são adotados ou inventados conscientemente com um significado específico. Conceitos e construtos significam quase a mesma coisa (PRODANOV; FREITAS, 2013). De acordo com Kelly (2003) um construto pode ser considerado a representação do universo, 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, embasar, promover e analisar as consequências do encontro dos construtos relacionados aos princípios da autorregulação da aprendizagem e da Pedagogia da Alternância dentro de uma abordagem qualitativa poderá contribuir para o entendimento de muitos conceitos relacionados.

A autorregulação da 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 um conjunto de controles definidos pelo estudante, visualizando 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 estudantes 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 essa autonomia chega ao estudante, é importante realizar atividades que incentivem os usos constantes e responsáveis 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 e ter melhor ascensão acadêmica. Segundo Rosário (2004), os processos autorregulatórios são imprescindíveis para oferecer, ao estudante, competências mais duradouras. Conforme Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck, (2013), os estudantes autorregulados são diferenciados por sua orientação proativa e performance e, também por suas capacidades auto motivadoras.

A contemporaneidade busca que os sujeitos reflitam, aprendam a lidar com realidades complexas, procurando soluções inovadoras, sejam para a convivência com pandemias, antes impensadas, ou para 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, 1987). Todavia, essas competências poderão ser estimuladas apenas através da compreensão dos conteúdos e de um contexto de ensino, que promova a autorregulação do estudante para aprender.

Os instrumentos e estratégias didáticas na Pedagogia da Alternância se constituem como concepções instrucionais e trazem, em seu bojo, um conjunto de métodos e técnicas, que intencionam sua própria efetividade: os princípios da Pedagogia da Alternância preconizam que o estudante entenda. Afirma Caldart (2009, p.55) “que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência, produzindo-nos como seres humanos”. Assim, o estudante, vivendo a educação através da alternância de espaços e tempos, poderá 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, social, profissional, cultural, espiritual ou escolar” (GIMONET, 2007, p.122).

É possível perceber na literatura da área que pouco tem sido feito no tocante à formação de docentes para atuarem focando em dinâmicas que ajudem o estudante “a aprender a aprender”. Segundo Boruchovitch, 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 estudante *expert*, de um professor *expert* e acrescenta que esses possuem três características principais: o conhecimento muito organizado e integrado ao seu domínio específico, o conhecimento vasto de métodos e técnicas e uma forte capacidade para a aprendizagem autorregulada. Todo esse movimento da abordagem educacional sinalizou para o desenvolvimento de uma educação democrática; para a modificação do papel do educador é de suma importância no contexto da pesquisa em educação, “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” (NÓVOA, 2019, p. 04).

Figura 1- Estudantes da Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS) em atividade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

2. Agroecologia e desenvolvimento territorial.

“A agricultura ecológica não trabalha somente com as plantas, mas com o sistema inteiro solo-planta-clima.”
Ana Primavesi

A agroecologia contribui com o entendimento de que a agricultura familiar pode ser desenvolvida e organizada para produção orgânica de alimentos, para garantir a subsistência das famílias produtoras, bem como abastecer os mercados consumidores. As produções baseadas nos princípios da agroecologia asseguram rendimentos ao produtor, auxiliam na preservação do ambiente, garantem alimentos saudáveis e promovem o desenvolvimento territorial.

2.1 Agroecologia

Na agroecologia, há uma preocupação muito próxima com as práticas agrícolas e as interações entre os solos e seus organismos, os insetos, as condições ambientais e as ações de manuseio dessa relação. Agroecologia é compreendida como um campo de conhecimentos, de natureza multidisciplinar, que intenciona auxiliar na construção de maneiras de praticar agricultura de base ecológica e na elaboração de procedimentos para o desenvolvimento rural, tendo como referência os princípios da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional de longo prazo (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006).

Figura 2: Horta orgânica da EFAS em Sobradinho-BA.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Caporal e Costabeber (2000a) publicaram um conceito de agroecologia, que contém aportes teóricos de importantes pesquisadores (ALTIERI, 1995). A partir daí pode-se delinear um conceito de agroecologia como a ciência que compreende concepções, conceitos e

estratégias, que permitem analisar, estudar e avaliar agroecossistemas, com o objetivo de conceder a implantação e o desenvolvimento de modo de práticas agrícolas, priorizando ações de sustentabilidade no curto, médio e longo prazos.

A Agroecologia, ciência emergente, embasada nas diversas áreas do conhecimento científico e do conhecimento tradicional de agricultores, contendo princípios teóricos e metodológicos voltados ao desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis, poderá contribuir para a conservação da agrobiodiversidade, dos recursos naturais e demais meios de vida, possibilitando a perpetuação da agricultura familiar, numa ótica que transcende a produção de alimentos e abriga anseios maiores, como a reprodução social das famílias no meio rural, a qualidade de vida dos agricultores e a preservação dos recursos naturais para as futuras gerações. (LOPES; LOPES, 2011, p.3).

Um dos princípios da agroecologia está pautado no respeito ao conhecimento dos povos tradicionais, sejam ribeirinhos, indígenas, agricultores, compreendendo os processos ligados à agricultura, à cultura, à sociedade, à ecologia, à antropologia, apresentando para a sociedade um modelo interdisciplinar, com harmonia entre o humano e o meio ambiente (AQUINO, 2012).

Figura 3: Vegetação nativa na EFAS em Sobradinho-BA



Fonte: Acervo pessoal autora (2022)

Conforme Caporal e Costabeber (1998), uma definição mais abrangente para agroecologia foi estruturado por Sevilla Guzmán e González de Molina (1996), que mostram a Agroecologia como uma área de conhecimentos que busca compreender e realizar o manejo ecológico dos recursos naturais, para realinhar o curso alterado da evolução de aspectos ecológicos e sociais, através de um controle das forças produtivas que consiga parar de forma seletiva as maneiras degradantes e espoliadoras da natureza e da sociedade. Para entender os

fundamentos e possibilidades da agroecologia, faz-se necessário agregar alguns conceitos relacionados.

2.2 Revolução Verde (RV)

Esse termo surgiu, com muita ênfase, na década de 1960 e embasou as discussões sobre o desenvolvimento de sistemas modernos destinados à produção agrícola e incorporação de pacotes tecnológicos para aplicação em qualquer local. O precursor foi o Prêmio Nobel de 1970, Norman Ernest Borlaug (1914 – 2009). Objetiva proporcionar o máximo rendimento dos cultivos em diferentes situações ecológicas. Propõe aumentar a capacidade dos cultivos, cuja principal finalidade é gerar condições ecológicas ideais, afastando predadores naturais via utilização de agroquímicos. Em outra via busca a nutrição das culturas por meio da fertilização com produtos sintéticos. A utilização intensiva de agrotóxicos e fertilizantes, aliada ao desenvolvimento genético de sementes, contribuiu para a "Revolução Verde", um amplo programa para elevar a produção agrícola no mundo (MATTOS, 2011).

Agrotóxicos podem ser definidos como quaisquer substâncias, puras ou combinadas, de substâncias químicas empregadas nos cultivos que objetivam prevenir, eliminar ou expulsar, de forma direta ou indireta, quaisquer agentes patogênicos, animal ou vegetal, que prejudique as plantas (PERES; MOREIRA; DUBOIS, 2003). O termo agrotóxico, substituindo defensivo agrícola, é utilizado no Brasil para nomear os venenos agrícolas. Essa mudança de nomenclatura acentuou mais ainda, os perigos da toxicidade de artigos para a saúde humana, dos animais e meio ambiente em sua totalidade (SIQUEIRA; KRUSE, 2008).

2.3 Produção de Base Ecológica (PE)

A produção de base ecológica está pautada nos princípios de uma agricultura menos dependente de insumos químicos e na busca de maiores possibilidades de desenvolvimento sustentável, empenhando-se em conciliar as necessidades econômicas e sociais das populações humanas com a preservação da sua essência natural. Não diz respeito unicamente à vida vegetal e animal, mas ao solo e seus benefícios, ciclagem de nutrientes, utilização da água, controle biológico de pragas e desenvolvimento de práticas sustentáveis. Essa modalidade de agricultura ganhou muita força nos últimos anos, considerando os danos que o meio ambiente vem sofrendo com as práticas degradantes da agricultura tradicional. É um movimento que surgiu ao mesmo tempo em diversos países, trazendo com isso a cultura e os conhecimentos práticos entrando em confronto com os modos de produção do agronegócio, que incentivam a agricultura danosa

com o uso indiscriminado de insumos químicos, latifúndios, apropriações, transgênicos e todo seu pacote tecnológico (KHATOUNIAN, 2001; YOUAGRO, 2019).

Os principais movimentos de agricultura de base ecológica, que se sobressaíram na década de 1920, foram organizados em quatro grandes grupos: agricultura biodinâmica, orgânica, biológica e natural (EHLERS, 1994). Esses movimentos foram diminuídos em sua importância, segregados, subversivos e tradicionalistas em razão das grandes produtividades obtidas pela agricultura industrial ou convencional (BORGES FILHO, 2005).

2.4 Agricultura Biodinâmica (AB)

Surgiu em 1924, na Alemanha, através de Rodolf Steiner (1861-1925), que era filósofo, matemático e fundador da Antroposofia. Parte da compreensão de que a propriedade é um organismo, um ser indivisível. Acredita que é necessário o equilíbrio e a harmonia entre a terra, as plantas, os animais, as influências cósmicas e o homem. Segundo Leite e Poli (2022, p. 417), “a agricultura biodinâmica é uma corrente inserida nos métodos alternativos e orgânicos de agricultura”. Em seu processo, utiliza preparados biodinâmicos, que têm como base o esterco produzido por animais bovinos, sílica moída ou extratos de vegetais. É importante destacar que foi a primeira a fazer uma certificação de produtos (AQUINO, 2012).

As fazendas que adotam o modelo biodinâmico devem ser diversificadas, considerando as condições da localidade onde estão inseridas, relacionando os cultivos que melhoram o solo e os que o esgotam, mantendo-se um equilíbrio. Os defensores desse modelo cultivam leguminosas em grande escala, buscando a recuperação dos solos e utilizam a rotação de culturas visando associá-la às práticas ecológicas, objetivando uma prática duradoura. A adubação, geralmente, é produzida no ambiente através de compostagens ou esterco animal, possibilitando a revitalização do solo (MIKLOS, 2019).

2.5 Agricultura Orgânica (AO)

Foi difundida na Inglaterra, inicialmente, por Albert Howard (1873 – 1947), que verificou, por meio de estudos observacionais da agricultura indiana, que os usos de métodos tradicionais tinham rendimentos menores; no entanto, a produção era constante. Essas observações foram realizadas por três décadas e em 1940, Howard publicou o resultado do estudo. Vale destacar que, na época da realização do estudo, a Índia era uma colônia da Grã-Bretanha. Sua principal referência estava pautada no pensamento de que “a ação de microrganismos presentes nos compostos biodegradáveis, existentes ou colocados no solo

possibilitam o suprimento de elementos minerais e químicos necessários ao desenvolvimento dos vegetais cultivados” (ALVES; CUNHA, 2012, p. 03).

Leite e Poli (2020, p. 418), citando o relatório elaborado pelo *United States Department of Agriculture (USDA)*, observam que:

Não há nenhuma definição de agricultura orgânica universalmente aceita, sendo que algumas definições descrevem uma lista das práticas permitidas, excluindo várias outras tecnologias e abordagens gerais. Tais definições negativas são encontradas, em grande parte, em legislações estaduais e federais. Outras definições além de mencionarem práticas tecnológicas e de manejo, incluem afirmações sobre diversos valores pessoais e sociais envolvendo assuntos, tais como, proteção do meio ambiente, conservação e saúde. (LEITE; POLLI, 2020, p. 418).

Apenas na década de 1970, que esse conjunto de linhas de pensamento começou a ser denominado agricultura alternativa. Depois de um tempo o termo passou a ser “agricultura orgânica”. E, assim, agricultura orgânica e agricultura alternativa se transformaram em sinônimos (SAMINÊZ et al., 2017).

2.6 Agricultura Natural (AN)

Foi desenvolvida no Japão em 1930, tendo como mentor Mokiti Okada (1882 – 1955), agregando valores de aspectos filosófico e religioso (Igreja Messiânica) nos estudos. Acreditava na menor alteração possível no funcionamento natural do ecossistema. Esse modelo de agricultura inspirou o aprimoramento das técnicas de produção orgânica. Recentemente, passou a fazer uso de micro-organismos em seu processo a partir de estudos realizados dentre os quais no Mokiti Okada International (AQUINO, 2012). O próprio Okada resume os princípios, que regem esse modelo de agricultura:

[...] basta que o homem obedeça às Leis do Universo, para que todas as coisas se harmonizem e progridem normalmente. Assim, quando se provoca desarmonia, surge a desarmonia; caso contrário, surge a harmonia. Nisto consiste a grandiosa Harmonia da Natureza. Para ser feliz, o homem precisa aprofundar seu conhecimento sobre este assunto (MEISHU-SAMA, 2008, p. 149).

2.7 Agricultura Biológica (AB)

Surgiu na França em meados da década de 1960, não possuía vínculo filosófico ou religioso. Está embasada em uma abordagem técnica, que acredita no relacionamento equilibrado com o meio ambiente e os produtos colhidos, ou seja, “uma planta bem alimentada e saudável apresenta uma composição equilibrada, formando uma estrutura compacta que dificilmente será atacada por pragas e doenças” (LOPES; LOPES, 2011, p.14). Configura-se como um modo de cultivo sem uso de insumos químicos sintéticos ou organismos geneticamente modificados, sempre considerando a biodiversidade e o local de cultivo. Todos os princípios desse modo de agricultura foram sistematizados por Claude Albert (1899 – 1983), no livro “*L’Agriculture Biologique: pourquoi et comment la pratiquer*” de 1974.

O conjunto de práticas segue regras, que determinam um período específico de conversão antes do plantio. Segundo Moreira (2013, p. 01), deve-se substituir o uso de produtos químicos sintéticos na revitalização do solo por “técnicas de: culturas apropriadas e de sistemas de rotação adequados e incorporação, nos solos, de matérias orgânicas adequadas, nomeadamente produtos resultantes da compostagem de produtos orgânicos local.

2.8 Agricultura Ecológica (AE)

Foi desenvolvida a partir da década de 1970, supondo que a recuperação ou preservação do meio ambiente não deveria se preocupar com normas rígidas como a agricultura orgânica. Os defensores dessa tese acreditam que é necessário analisar toda a situação para decidir qual a melhor atitude em relação às práticas que devem seguir (AQUINO, 2012). Houve, segundo Canuto (1998, p. 17), “uma ecologização da agricultura que pode ser entendida como múltiplas manifestações, nas quais sempre há a incorporação, ampla ou seletiva, de uma dimensão ecológica aos discursos e práticas sociais.”

As práticas ecológicas de agricultura não podem se resumir unicamente aos seus aspectos técnicos de produção. Seus defensores alegam que é necessária a informação de que é possível fazer as escolhas, que possibilitaram a construção de uma sociedade mais harmônica e humana:

A dimensão ecológica [...] está relacionada, sobretudo, com todo o processo de produção agrícola e a maneira como interagimos com a natureza. A vida no planeta está sustentada por um amplo conjunto de interações dos ecossistemas, e manter e recuperá-lo, é uma das prioridades para a sustentabilidade nos agroecossistemas. [...] se configura como uma premissa essencial para ações que se queiram sustentáveis, o que exige, não apenas a preservação e/ou melhoria das condições químicas, físicas e biológicas do solo [...], mas também a manutenção e/ou melhoria da biodiversidade, das reservas e

mananciais hídricos, assim como dos recursos naturais em geral (REINIGER; WIZNIEWSKY; KAUFMANN, 2017, p. 34).

2.9 Permacultura (PA)

Foi criada na Austrália por Bill Mollison (1928 – 2016) em 1971. Esse modelo visa atender as regiões menos dotadas de recursos naturais, buscando recursos vegetais, que supram as necessidades humanas desde o amido até o tecido e não se opunham ao uso de produtos e tecnologias ecológicas, que venham a propiciar sustentabilidade. Envolve-se também com assuntos urbanos, paisagísticos, pensando em cidades ecologicamente sustentáveis (AQUINO, 2012). No entanto, é preciso ir além refletindo sobre um conjunto de situações, que estão agregadas.

Os sistemas reais que estão começando a falhar são os solos, florestas, a atmosfera, e os ciclos de nutrientes. E somos nós os responsáveis por isso. Não temos desenvolvido, em nenhum lugar do mundo ocidental (e duvido muito que em qualquer outro lugar, a não ser áreas tribais) nenhum sistema sustentável de agricultura ou manejo de florestas. Nós não temos um sistema. Vamos ver o que está acontecendo (MOLLISON; SLAY, 1998, p.5).

2.10 Agricultura Industrial (AI) ou Agricultura Convencional (AC)

Parte da suposição de que, para o desenvolvimento da agricultura, é necessário um avanço tecnológico, desconsiderando as particularidades locais, a tradição e a vida em harmonia com a natureza. Tem como princípios: de química (produção de insumos para controlar as restrições ambientais), motomecanização (diminui a necessidade da mão de obra, ocasionando na diminuição dos custos ao mecanizar os processos da agricultura) e manipulação genética (produção de plantas com alta resposta ao uso dos insumos químicos (AQUINO, 2012).

A agricultura convencional incorpora novas tecnologias continuamente em busca de modernização visando ao crescimento econômico e gerando imensuráveis riscos aos ecossistemas. Os manejos das mais variadas culturas, a degradação dos solos e os desmatamentos ocasionam perdas, por vezes irreparáveis, aos biomas, gerando contaminações, salinidade e desertificações. Essas transformações se configuram como os riscos decorrentes das práticas agrícolas industriais ou convencionais, que são demasiadamente dependentes de insumos, dentre eles, os agrotóxicos e fertilizantes químicos (ROSET et al., 2014).

A agricultura, na sociedade atual, é construída basicamente por dois objetivos, que se relacionam intimamente: a maximização da produção e a maximização dos lucros. Esses objetivos deixam os processos agrícolas equivalentes aos processos de manufatura e linhas de

produção, que ocorrem nas fábricas. Esses objetivos deixam a produção reduzida às suas formas mais elementares, os processos são mecanizados e são controlados por operadores humanos e a eficiência da produção em relação à entrada exclui quaisquer outros objetivos. Embora essa forma de agricultura seja, frequentemente, chamada de convencional para distingui-la da agricultura orgânica, sua natureza de fábrica sugere o termo agricultura industrial.

Buscando o máximo de produção e de lucros, muitas práticas foram desenvolvidas na agricultura industrial sem considerar as consequências indesejadas e os custos sociais, e ambientais, diretos em longo prazo. Práticas básicas, que compõem a agricultura industrial moderna estão definidos no Quadro 2:

Quadro 2: Práticas básicas que compõem a agricultura industrial

Prática agrícola	Princípios
Cultivo intensivo	Quando as lavouras são cultivadas de modo intensivo e combinadas com rotações curtas - os campos são arados ou cultivados várias vezes durante o ano e, como consequência, o solo fica sem qualquer cobertura durante períodos bastante longos. Nesse processo as máquinas pesadas são utilizadas de modo regular e frequente nas plantações. Porém, o cultivo intensivo tende a degradar o solo de várias maneiras.
Monocultura	A monocultura é uma consequência natural de uma abordagem industrializada para a agricultura, ou seja, as matérias-primas de trabalho são minimizadas e os insumos baseados em tecnologia são maximizados, objetivando aumentar a eficiência produtiva. As práticas utilizadas na monocultura podem ser associadas com outras técnicas da agricultura moderna: a monocultura tende a favorecer o cultivo intensivo, a aplicação de fertilizantes inorgânicos, irrigação, controle químico de pragas e ervas daninhas e variedades de plantas especializadas.
Irrigação	O abastecimento de água para os plantios a partir de reservatórios e rios desviados tem sido o caminho para aumentar a produção das

	<p>lavouras e a quantidade de terra que pode ser cultivada. A irrigação tem dois impactos imediatos: aumenta a possibilidade de que os fertilizantes sejam levados das plantações para os reservatórios de água para os riachos e rios locais, e pode aumentar, consideravelmente, a taxa de erosão do solo.</p>
<p>Aplicação de fertilizante inorgânico</p>	<p>Esses produtos são produzidos em larga escala e com custo consideravelmente baixo, usando combustíveis fósseis, nitrogênio atmosférico (N) e depósitos minerais, contendo fósforo (P). Esses fertilizantes podem ser aplicados de forma fácil e uniforme às plantações para fornecer-lhes grandes quantidades dos nutrientes vegetais para atender às necessidades de nutrientes das plantas em curto prazo. Os fertilizantes permitiram que os produtores ignorassem a fertilidade do solo a longo prazo e os processos pelos quais ela é mantida.</p>
<p>Controle químico de pragas</p>	<p>Os cultivos em conjunto com a aplicação intensiva de herbicidas são fatores que impulsionam o aumento no uso de controles químicos de pragas e doenças. Porém, as perdas totais de safras causadas por pragas permaneceram razoavelmente constantes nos últimos 40-50 anos, apesar do uso crescente de pesticidas (PIMENTEL; ZUNGA; MORRISON, 2005). Além de onerar muito dinheiro, aos agricultores, os pesticidas podem ter um efeito profundo no meio ambiente e na saúde humana. Em todo o mundo, milhões de pessoas, a cada ano, experimentam sintomas de envenenamento direto por pesticidas, e a presença onipresente de pesticidas na água, no solo e nos alimentos está implicada no aumento da incidência de câncer, distúrbios reprodutivos e de desenvolvimento e outras doenças.</p>

Manipulação genética de plantas e animais domesticados	Nas últimas décadas, os geneticistas desenvolveram técnicas que permitem unir genes de uma variedade de organismos em genomas alvo para criar variedades vegetais e animais “personalizadas”. Esses organismos são chamados de transgênicos, GM ou geneticamente modificados (GE).
“Criação industrial” de animais	Os animais, nessas operações de alimentação de animais confinados (CAFOs), estão geralmente muito aglomerados e, na maioria das vezes, não podem se mover. Recebem aplicações de antibióticos para prevenir doenças e são alimentados com ração processada à base de soja e milho, suplementada com hormônios e vitaminas. Mesmo que sejam completamente dependentes da agricultura para a produção de ração, os CAFOs estão desconectados - espacial e funcionalmente - dos campos nos quais os grãos de ração são cultivados. À medida que a demanda por carne aumenta, os métodos industrializados de produção de alimentos para animais se tornam mais lucrativos e mais difundidos, substituindo sistemas pastoris e mistos de lavoura-pecuária mais sustentáveis.

Fonte: Organização da autora com base em Aquino (2012)

Cada um desses processos é usado por sua contribuição específica para a produtividade das lavouras, mas de modo geral as práticas formam um sistema interdependente no qual cada uma depende das outras e reforça a necessidade de usar todas em conjunto.

2.11 Agricultura Familiar

“Comer é um ato agrícola” (Gabriele Bonci)

As discussões sobre esse tema estão avançando, de forma significativa, desde que o termo “*agricultura familiar*” surgiu na década de 1990. Com a criação do PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar em 1995, os atores e territórios dessa modalidade de cultivo tomaram forma e adquiriram forças para se organizarem.

A agricultura familiar se compõe por elementos baseados na prática de ajuda mútua, na propriedade da terra, na propriedade dos meios de produção e na autonomia Moreira, (1999). No entanto, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) concebe a agricultura familiar a partir de três particularidades (INCRA; FAO, 1996, p. 4).

- a) a gestão da unidade produtiva e dos investimentos nela realizados são feitos por indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou casamento;
- b) a maior parte do trabalho é realizada igualmente pelos membros da família;
- c) a propriedade dos meios de produção pertence à família e, em seu interior, que se realiza sua transmissão em caso de fortalecimento ou aposentadoria dos responsáveis pela unidade produtiva.

A Lei n. 4.304, de 30 de novembro de 1964, estabeleceu o 4o Estatuto da Terra, mais precisamente no inciso II do artigo 4o faz a definição de propriedade familiar.

[...] propriedade familiar: o imóvel que, direta ou pessoalmente explorado pelo agricultor e suas famílias, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalhado com a ajuda de terceiros.

Na década de 1960, as atividades dos agricultores familiares passaram por transformações significativas, como o processo de modernização da agricultura. As diferenças entre as propriedades rurais, como a extensão e produtos cultivados, pesaram bastante nas questões de competitividade e, por vezes, sobrevivência. Os aspectos que deixaram os agricultores familiares em desvantagem chegaram junto com a modernização da agricultura, dentre eles podemos citar: a introdução de máquinas agrícolas, insumos, adubos, créditos rurais, criação de sistema de armazenamento, comercialização e transporte.

Até meados da década de 1970, os agricultores familiares produziam alimentos de origem vegetal e animal, para subsistência da própria família. A comercialização era feita somente dos excedentes cujo objetivo era garantir a aquisição de artigos não produzidos na propriedade (TASCETTO; WALKOWICZ, 2007). Em alguns casos, as distâncias entre as propriedades rurais e as cidades, incentivaram a diversificação das mercadorias bem como a organização de pequenas agroindústrias para suprir essas necessidades.

Figura 4: Flores da caatinga



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

3. Desenvolvimento territorial

*“O provincianismo consiste em pertencer a uma civilização sem tomar parte do desenvolvimento superior dela - em segui-la pois mimeticamente com uma insubordinação inconsciente e feliz”
(Fernando Pessoa).*

As diversas definições para o termo “território” são apresentadas nas ciências sociais sempre evidenciando concepções teóricas, aspectos políticos, elementos culturais, dimensões políticas, espaciais e temporais (DELEUZE; GUATTARI, 1995; SANTOS, 1994, 1996, 2003); SOUZA, 2009; RAFFESTIN, 1993). A partir dos anos de 1960, as questões relacionadas ao conceito de território começaram a ser discutidas, com abordagem particularmente política e econômica, levando o conceito para o campo do uso social (CAZELLA, 2009). A palavra território tem origem no latim, *territorium*, que deriva da palavra *terra* e pode ser entendido como o ambiente de um agrupamento social ou de uma pessoa. (MACHADO, 2009).

O território, habitado ou não, proporciona o desenvolvimento dos sujeitos, seja de forma individual ou coletiva. “a territorialidade é dinâmica e é caracterizada por continuidades e descontinuidades” (SAQUET, 2007, p. 70). Esse desenvolvimento reflete a perda e reconstrução de relações sociais.

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza programas) em qualquer nível. ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator "territorializa" o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

O território se origina quando o espaço é tomado por relações que se assentam na dimensão do poder, segundo (RAFFESTIN, 1993). Os entrosamentos advindos das ações políticas, econômicas ou sociais que se entrelaçam em sistemas, organizam o espaço e instauram o território. “Os indivíduos ou grupo ocupam pontos no espaço e se distribuem de acordo com modelos que podem ser aleatórios, regulares ou concentrados (RAFFESTIN, 1993, p. 150).

Figura 5: Cisternas da EFAS de Sobradinho



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

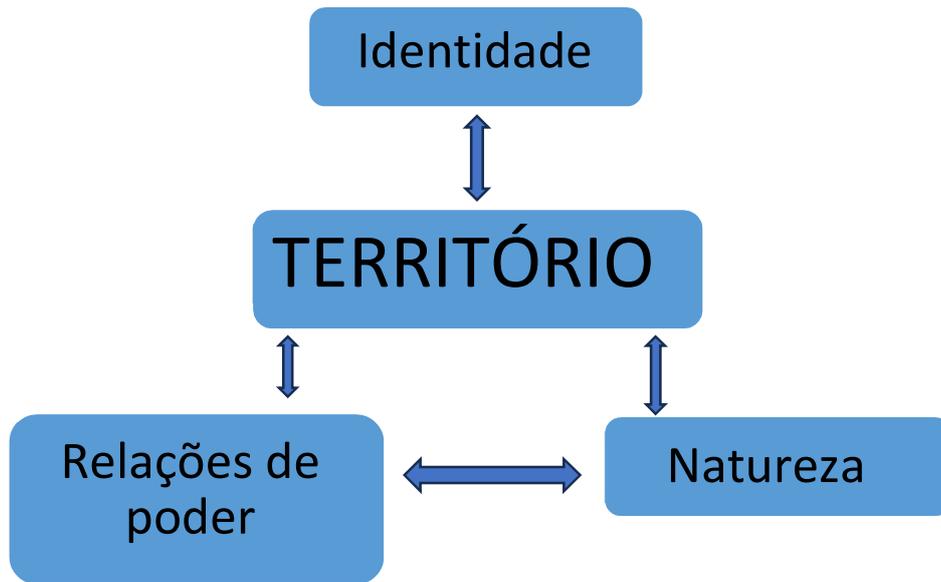
O desenvolvimento territorial pode ser concebido como um modo através do qual o desenho dos territórios ocupados pelas organizações humanas é gradativamente modificado. Ao transformar o ambiente, as sociedades incluem os segmentos de paisagens rurais e urbanas, infraestruturas, ordenamento territorial e a ordenação geográfica dos habitantes, bem como suas atividades (padrão de povoamento). Nesse entendimento, o desenvolvimento territorial pode ser concebido como:

[...] a introdução do adjetivo “territorial” no repertório das organizações não governamentais, da burocracia estatal e dos movimentos sociais é marcada pelos limites de uma incorporação ‘por adição’ [...] e não como um sinal de mudança institucional.” (FAVARETO, 2010, p. 314; *aspas no original*).

Saquet (2007), inclui os princípios da construção coletiva no conceito de território e cita características que diferenciam territórios e espaço geográficos: identidades, as relações de poder, e a natureza. E os define de modo a ajudar na compreensão. Segundo Saquet (2007):

- a) **Identidades:** individuais, ou coletivas, buscam a adaptação a um contexto social e se constrói nas relações de afetividade, confiança e reconhecimento e deve ser entendida como um processo histórico
- b) **Relações de poder:** originam o território e se fazem presentes nas ações das instituições e empresas em objetivam primordialmente determinar as regras de controle sobre os indivíduos e seus grupos de forma a manter o controle
- c) **Natureza:** compreendida, pelo autor, como um corpo inorgânico do homem e compõe o território onde ocorrem as discussões sobre as fontes naturais e sustentabilidade, condições para o desenvolvimento.

Figura 06: Relações que compõem o território



Fonte: Organização da autora com base em Saquet (2012)

O desenvolvimento territorial é um conceito amplo e utilizado em diversos contextos e com muita ênfase como objetivo das políticas públicas, que dão significado às chamadas políticas de desenvolvimento territorial. Essa peculiaridade ampla foi construída considerando o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental pautados na sustentabilidade do próprio território. Corrêa (2009, p.24) afirma que “o desenvolvimento territorial tem assim uma dimensão fortemente qualitativa, requerendo uma significativa coerência ao nível da concepção e concretização de políticas públicas”.

No Brasil, na década de 1970, o conceito de "abordagem territorialista" começa a tomar espaço dentro da concepção de desenvolvimento territorial. Essa perspectiva enfatiza a concepção de que o desenvolvimento de uma área está relacionado, mesmo de forma parcial, ao grau de organização de seu corpo social, considerando seus objetivos coletivos. Até os anos 1990, a referência de desenvolvimento territorial estava atrelada ao avanço dos países desenvolvidos no tocante à produção material e condição social de seus habitantes.

Qualquer território detém aptidões, que podem beneficiar, de forma ampla, sua população. Nesse caso, as ações serão mais significativas quando os sujeitos envolvidos se relacionarem com o objetivo de desenvolver as potencialidades nesse espaço.

O desenvolvimento regional pode ser entendido como um processo de mudanças oficial de caráter endógeno, capaz de produzir solidariedade e cidadania comunitária, e de estrutura para mãe integrada e permanente a mudança qualitativa e uma melhoria do bem-estar da população de uma localidade ou de uma região (PIRES, 2007, p. 160).

O desenvolvimento territorial abrange o gradativo empenho das organizações sociais locais na organização de políticas destinadas ao atendimento regional, onde está localizado o território. O objetivo principal é discutir os aspectos peculiares, que envolvem a população e suas composições, a busca de recursos para viabilizar as questões econômicas nos mais diferentes setores e, principalmente, formas de melhorias nos indicadores de bem-estar social como: pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia (VASCONCELLOS; GARCIA, 1998). A partir dessas premissas, entende-se que o desenvolvimento territorial ocorre de modo processual como uma "mudança social sustentada, que tem como finalidade última o progresso permanente da região, da comunidade regional como um todo e de cada indivíduo residente nela" (BOISIER, 1996, p. 33). Os esforços da sociedade, que compõe o território, nos mais diversos segmentos, organiza as discussões das questões locais, sejam simples ou complexas. As comunidades e seus indivíduos se desenvolvem à medida que o território também se desenvolve (DALLABRIDA, 2000).

O desenvolvimento territorial engloba grandes discussões, que, necessariamente, envolvem aspectos internos (endógenos) e externos (exógenos) e enfatizam, principalmente, as dificuldades para angariar recursos e atrair parcerias para investimentos. Em meados da década de 1990, as concepções que envolviam os sujeitos e empresas regionais, levam à consolidação do entendimento de que a superação dos problemas regionais envolveria mais os aspectos internos, oriundos do território (SCOTT; STORPER, 2003).

Os argumentos para adotar a abordagem territorial estão pautados no fato de se considerar fundamental o uso de estratégias de apoio ao desenvolvimento rural (MDA; SDT, 2005), considerando quatro condições:

- a) o 'rural' não se resume ao agrícola, isto é, mais do que um setor econômico, as características espaciais estabelecem as áreas rurais tais como são;
- b) a escala municipal apresenta limitação para o planejamento e a organização de esforços visando à promoção do "desenvolvimento" e a escala estadual é demasiadamente vasta para responder pelas especificidades locais;
- c) faz-se necessário uma descentralização das políticas públicas, com os encargos de competências e atribuições aos sujeitos e espaços locais; e

d) o território é a unidade que melhor determina os laços de proximidade entre indivíduos, grupos sociais e instituições. Assim, a legitimidade dos territórios apresenta quatro dimensões: econômica, sociocultural, político-institucional e ambiental.

É sempre bom deixar claro que as atividades dos sujeitos que atuam nos territórios buscam atender suas necessidades e interesses e, a partir daí, constroem as propostas de desenvolvimento. Dematteis (2008, p. 35) conceitua como territorialidade ativa, aquela, “que deriva das ações coletivas territorializadas e dos sujeitos locais e objetiva a construção de estratégias de inclusão”. Os comportamentos não são simplesmente transferidos pelas estruturas sociais. Quando há um controle externo dos comportamentos dos sujeitos, como no caso das territorialidades passivas, os territórios ativos, “a territorialidade corresponde a mediações simbólicas, cognitivas e práticas entre a materialidade dos lugares e o agir social nos processos de transformação territorial” (DEMATTEIS, 2008, p.35). Assim, ao tratar de assuntos relacionados às territorialidades, significa levar em conta as conexões produzidas pelos grupos sociais e instituições que compõem uma determinada área. Quando os grupos vinculam seus interesses e executam, de forma comum, constituem os territórios.

a territorialidade aparece então como constituída de relações mediatizadas, simétricas ou dissimétricas com a exterioridade [...] a territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a "face vivida" da "face agida" do poder (RAFFESTIN, 1993, p.162).

Vale considerar também outros elementos na construção desse conceito.

[...] em vez de condicionar os lugares às técnicas e às tecnologias do chamado mundo moderno, é necessário, mais do que em outros momentos da história da humanidade, ajustar as técnicas e as tecnologias aos lugares, suas especificidades histórico geográficas, ou seja, territoriais, no intuito de concretizar ações de desenvolvimento territorial com autonomia. (SAQUET; SPOSITO, 2008, p. 29).

As concepções e construções dos territórios ocorrem fundamentando-se no engajamento, organização e sentimento de pertencimento dos sujeitos que foram os agrupamentos e, na maioria das vezes, o objetivo comum é a terra.

4 Educação do Campo

“E na Educação do Campo
Me transformei,
Me reinventei,
Fui mais longe e continuei
de onde parei.”

Figura 07: Escola Família Agrícola de Sobradinho (BA)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

A linha que separa a Educação do Campo com as mobilizações e reivindicações e movimentos sociais é muito tênue e, por vezes, indissociável. É possível dizer que essa modalidade de educação emerge das mobilizações, das lutas e resistência dos povos do campo. A partir da década de 1990, e a partir das lutas por uma educação, que considerava as particularidades do e no campo, os movimentos sociais concretizaram as reivindicações por políticas públicas que vejam a Educação do Campo em suas especificidades, buscando rever as propostas de educação totalmente urbanas, que não valorizam o campo e seus habitantes e favorecem apenas uma adaptação da escola urbana dentro dos espaços das escolas rurais. E, neste campo de disputa, a educação fica atrelada ao debate da questão agrária (FERNANDES, 2012).

Surge, assim, o conceito Educação do Campo, um conceito em movimento, não estanque e fechado, mas caracterizado pela sua constituição histórica de luta, articulação e valorização dos sujeitos do campo. Envolve diferentes saberes e conhecimentos existentes inerentes à vivência neste espaço. Um conceito que busca formas de articular,

educacionalmente, a cultura inerente à vida cotidiana dos homens e das mulheres do campo com os saberes existentes no mundo e que, em associação com a Pedagogia da Alternância, emergente das Escolas Famílias Agrícolas. Inspirado nas concepções da Educação Popular, assume a possibilidade de fortalecer aprendizagens significativas, na ação e reflexão, metodologia alternada, dialógica, que compreende a relação pedagógica pautada na partilha, diversidade e horizontalidade de saberes.

Quando nos referimos ao termo “campo”, necessitamos situá-lo em um contexto claro para lhe dar sentido, assim como a Educação do Campo, que também precisa ser relacionada a uma circunstância, seja aos espaços, aos tempos ou aos atores envolvidos. Ou seja, “o “campo” não é apenas um substantivo comum em um texto, [...] o “campo” não cabe na objetivação romantizada e idealizada pelos que nele não vivem (VASCANCELLOS; FREITAS, 2021, p.106).

Destacamos também que há necessidade de diferenciar a Educação **do** Campo e Educação **no** Campo. Caldart (2002) assinalou a diferença entre educação *do* e *no* campo e afirmou “NO: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.26). Sem perder de vista que “o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, Haddad e Pereira (2013, p. 17), a articulação entre saberes científicos vinculados ao conceito tradicional de escola e saberes dos sujeitos do campo não devem ser negados ou dissociados. Fernandes (2009, p. 141) esclarece que a Educação do Campo “é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico”

A Educação do Campo pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART et al., 2012, p. 257).

A expressão Educação do Campo surgiu na década de 1990, tendo como inspiração um modelo de educação com características contra-hegemônicas, argumentando que um projeto de educação e desenvolvimento é construído com as populações nos mais diversos segmentos rurais. (MOLINA; JESUS, 2004; MUNARIM, 2010; CALDART, 2012).

Educação do Campo é um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vem se conformando no campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2018, p. 15).

Inicialmente, foi categorizada como Educação Básica do campo na conjuntura da organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Após Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, passou a ser denominada *Educação Campo* e ratificada nas discussões da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. A elaboração da I conferência teve início no mês de agosto de 1997, após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera). Esse evento foi realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho do mesmo ano.

A Educação do Campo necessita sempre se pautar no formato, que segue os princípios dos modelos inclusivos dos estudantes em qualquer nível ou modalidade de ensino. Essas pautas, que procuram agregar os excluídos dos modelos tradicionais de ensino, devem organizar seus currículos com vistas ao desenvolvimento das pessoas do campo no sentido de garantir qualificação para postos de trabalho e crescimento de oportunidades. Os conhecimentos dos limites da natureza são temas que, se transversalizados, podem trazer o conhecimento adquirido ao longo da vida para as salas de aula e, conseqüentemente, respeito e dignidade à própria escolarização. Segundo Moran (2002 a), a Educação do Campo como educação do futuro deve conceber a unidade e a diversidade humana.

A Educação do Campo tem como foco principal atender aos trabalhadores que ocupam diversos espaços, sejam eles os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens e assalariados relacionados ao trabalho no meio rural. A partir da constatação de que o público da Educação do Campo é muito diverso e atua em segmentos diferentes da economia, deve-se considerar que a ênfase da escolarização deve ir além das discussões sobre as experiências significativas de educação não formal. O conhecimento científico não pode ser negado em nenhuma fase do ensino, bem como as possibilidades de ascensão, seja profissional ou pessoal.

Para que essa modalidade de ensino atinja objetivos mínimos, o principal caminho é determiná-la como política pública e fazer das necessidades dos povos do campo uma construção de políticas educativas que pensa um projeto de país e de campo, que vença a dicotomia urbano-rural e, principalmente, preserve a identidade sociocultural das populações camponesas. “Um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo, é fundamental para a modernização da agricultura brasileira” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2018, p. 22).

4.1 Legislação da Educação do Campo

A Constituição de 1988 inseriu particularidades das lutas sociais pelo resgate da cidadania dos excluídos da cidade e do campo, respeitando as diferenças culturais, étnicas, religiosas e refutando as diferenças sociais. Os debates, a partir dos textos constitucionais, levaram à construção e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 destacou as particularidades da Educação do Campo, especificamente no artigo 28. Esse artigo conduziu o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) a aprovar o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Tal parecer cria as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Segundo Foerster et al., (2018, p.129) esses dispositivos legais “pressupõe outro tipo de prática educativa, que coloquem no centro do processo pedagógico, questões vividas pelos trabalhadores do campo”. São exemplos dessas articulações entidades coletivas como a representação coletiva dos trabalhadores do campo, como: Movimento Sem Terra - MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS). Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Nacional das Comunidades e Povos Tradicionais (CNPCT), Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Espírito Santo (FETAES) e outras.

Legislação que norteia a educação do campo:

1. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
3. Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
4. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
5. Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.
6. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
7. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
8. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Figura 08: Dinâmica de interação estudantes da EFAS



Fonte: Acervo pessoal da autora

5 Pedagogia da Alternância

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos.”

A Pedagogia da Alternância é idealizada como uma metodologia de ensino e aprendizagem vivida através de escolas agrícolas e rurais, que consiste em conciliar experiências formativas dispostas durante tempos e espaços específicos (ESTEVAM, 2003; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; GARCIA MARIRRODRIGA, 2010). Pode ser considerada como uma Tecnologia Social (TS), porque é concebida, em parte, pela própria comunidade em que é aplicada, através dos sujeitos envolvidos com aspectos trans escola Domingues et al (2021).

O Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais do Curso (na escola). É desenvolvido geralmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho. [...] O Tempo-Comunidade é o período de realização das atividades à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos participantes. (CALDART, 2000, p. 98).

Os pressupostos, que direcionam a Pedagogia da Alternância, vão além de propostas metodológicas fechadas, visto que é imprescindível se guiar pelas questões históricas, culturais, econômicas e institucionais, que norteiam seus marcos teóricos estruturais (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014). O movimento da alternância trabalha com sujeitos do campo, compartilhando conceitos educacionais significativos, que têm como base a rotina em que o desenvolvimento sustentável e a educação são indissociáveis. Sob a ótica da complexidade, a Pedagogia da Alternância pode ser explicada como um condutor para (re)ligar teoria e prática, conhecimentos científicos e cotidianos, universidade e comunidade, professores e estudantes, tempos e espaços (PINEAU; GALVANI, 2012).

A primeira experiência comprovada com a Pedagogia da Alternância aconteceu na década de 1930, na França, e atravessou as fronteiras da Europa. A Educação do Campo, onde estão localizadas as concepções da Pedagogia da Alternância, abarca um conceito, que se caracteriza pela valorização da história de vida dos camponeses, seus diferentes saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, o sistema educativo não se reduz apenas à valorização do processo intelectual; envolve os sujeitos em sua plenitude, possibilita uma visão do contexto de sua realidade, apontando possibilidade de transformações. Como explica Gimonet (2007, p.

112), a “Pedagogia da Alternância exige não somente uma simples observação do ambiente, mas também uma implicação da sua parte para agir onde se encontra”.

No âmbito da legislação vigente, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação - LDB prevê atendimento às escolas do campo que aplicam o sistema de Pedagogia da Alternância:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...] § 2º o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996, Art. 23).

O calendário letivo pode ser flexibilizado e os dias letivos trabalhados nas escolas e nas comunidades, entendendo a sala de aula como espaço diferenciado e as atividades podem acontecer em espaços sociais, propriedades rurais, assentamentos, acampamentos, e em outros movimentos sociais nas comunidades. Nessa perspectiva, o calendário escolar vai se adaptando a partir das peculiaridades locais, culturais, climáticas e econômicas. O Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006 determina a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas na organização curricular por um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos.

O Parecer CNE/CEB/MEC nº 5, de 7 de maio de 1997 descreve as atividades escolares vivenciadas na sala de aula tradicional que podem ocorrer em locais apropriados aos trabalhos teóricos e práticos, às leituras, às pesquisas ou atividades em equipes, aos treinamentos e às exposições, convivência com o meio ambiente e com as demais atividades e ações humanas de natureza cultural e artística, objetivando à plenitude da formação de cada estudante. Nesse sentido, não são exclusivamente os limites da sala de aula que qualificam às atividades escolares de que trata a legislação. As aulas devem representar os planejamentos incluídos na proposta pedagógica das instituições, com frequência obrigatória e orientação adequada feita por professores habilitados nos termos da legislação vigente.

A Pedagogia da Alternância é uma realidade histórica no Brasil. Esse modelo surgiu a partir de 1968, quando foram iniciadas as atividades nas Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo, atrelando a educação ao debate de questões agrárias (FERNANDES, 2012). As escolas no campo apresentavam à época, não diferentes dos dias atuais, grandes dificuldades para serem operacionalizadas, problemas como o fechamento de escolas, a falta de transporte escolar e condições inadequadas de infraestrutura, o que dificulta a permanência de estudantes, dentre outros empecilhos (SILVA, 2019).

A Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do campo, podendo ser definida como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo” (GIMONET, 2007, p. 17).

Nas escolas brasileiras, que utilizam a Pedagogia da Alternância são identificadas três modalidades de alternância justapositiva, a associativa e a integrativa real ou copulativa. A modalidade: justapositiva, ou falsa alternância, tem como característica, segundo Silva (2010, p.186) como sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas”. A modalidade associativa destaca um modelo de alternância onde, mesmo havendo uma organização mínima entre a relação dos dois espaços e tempos de vivenciados na formação, há particularmente acréscimos de atividades de forma simples. O modelo da alternância integrativa real está pautado em um “efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas” Silva (2010, p.186); é a que mantém maior aproximação da ideia de religação entre saberes que equivalem às estruturas, que fazem a Pedagogia da Alternância Cavalcante (2007), como a lógica relacional (entre a academia e a comunidade), a lógica pedagógica (entre a teoria e a prática), a lógica produtiva (entre a academia e o trabalho), e a lógica socioambiental (comunidades rurais e o ambiente).

5.1 Instrumentos e estratégias pedagógicas na Pedagogia da Alternância

Concepções pedagógicas apresentam um conjunto de métodos e técnicas que objetivam sua própria viabilidade e, segundo Caldart (2009, p.55), “as concepções da Pedagogia da Alternância preconizam que o estudante entenda que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos”. Assim, o estudante, vivendo a educação através da alternância de espaços e tempos poderá, conforme afirma Gimonet (2007, p.122), compreender “que o ser humano, na sua complexidade, só pode desenvolver-se nesta complexidade que constitui a sua vida e suas interações, sejam de ordem física, familiar, social, profissional, cultural, espiritual ou escolar”.

As estratégias de ensino e de aprendizagem são planejadas a partir dos instrumentos pedagógicos convencionados para essa concepção pedagógica. Dentre elas se destacam: a) Plano de Formação (organização dos componentes curriculares, que serão estudados durante o curso); b) Plano de Estudo (pesquisa com participação da família e da comunidade na qual o estudante é oriundo); c) Exposição/colocação Comum (apresentação para a escola do Plano de Estudos, geralmente oral); d) Caderno da Realidade (diário de campo, contendo experiências

de vida dos estudante); Caderno de Acompanhamento (documento que promove a conexão entre a família e a escola); e) Visita às famílias (ação, que intenciona conhecer a realidade do estudante e fortalecer a relação com a família); f) Visita de Estudos (confronto e comparação de experiências); g) Tutoria (CARVALHO et al., 2020).

As escolas fazem adaptações desses instrumentos, aumentam ou diminuem as exigências de acordo com suas realidades e propostas de atuação e dos ambientes em que estão inseridas. Adaptam também formulários e documentos de secretarias acadêmicas de acordo com a legislação educacional a que estão subordinadas.

No Quadro 03, apresentamos a caracterização dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

Quadro 04: Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos

Classificação	Instrumentos e atividades	Descrição
Instrumentos e atividades de pesquisa	Plano de estudo	Elemento pedagógico, que traz orientações para as ações educativas, que serão desenvolvidas, tanto no tempo escola, quanto no tempo comunidade. Inclui pesquisas com participação da família e da comunidade da qual o estudante é oriundo considerando a cultura dessa comunidade como eixo central. Basicamente, estrutura-se em: mobilização para investigação, problematização, reflexão (generalização) e ação.
	Folha de observação	É um roteiro de pesquisa, que intenciona guiar os estudantes em suas pesquisas cotidianas e acompanhar práticas de campo realizadas.
	Estágios	Mecanismo didático-pedagógico que deve promover a integração do estudante com o mundo do trabalho

Instrumentos e atividades de comunicação/relação	Colocação em comum Tutoria	Apresentação para a escola do Plano de Estudos, geralmente oral
	Caderno de acompanhamento da alternância	Documento que promove a conexão entre a família e a escola que ajuda no diálogo entre as experiências de vida e trabalho.
	Visita às famílias e à comunidade	Ação que intenciona conhecer a realidade do estudante e fortalecer as relações. Funciona como um diagnóstico para análise da parceria escola-família considerando os laços de afetividade, segurança e compromisso. Além disso, é fundamental para a escola conhecer o ambiente físico, social e as estruturas econômica e política das famílias dos alternantes
Instrumentos Didático	Visitas e viagens de estudo	Objetiva fazer confrontos e comparações de experiências com outras realidades, diferentes do seu ambiente. Possibilita o conhecimento de novas técnicas partindo de observações, informações e questionamentos.
	Intervenções externas	Garante e assegura o diálogo do estudante com trabalhadores das práticas em agropecuária, agroecologia e atividades culturais, históricas, artísticas e morais.
	Cadernos didáticos para as aulas/ cursos	Documento, que promove a conexão entre a família e a escola, que ajuda no diálogo entre as experiências de vida e trabalho.

	Atividades retorno experiências	Visa contribuir de forma complementar ao ciclo de alternância, bem como motivar a comunidade buscando desenvolver compromissos, responsabilidades e superação de dificuldades junto aos estudantes.
	Projeto profissional	Componente, que tem a função de organizar o conhecimento e as informações do estudante tendo em conta as vivências familiares, comunitárias e de inserção na realidade sociocultural
Instrumentos de avaliação	Avaliação semanal	Avaliações de conteúdos
	Avaliação formativa	Reflexão sobre o desempenho

Fonte: Begnami e Burghgrave (2000, p. 80)

Figura 09: Aula de campo na EFAS



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Necessariamente não há um plano único para todas as escolas famílias-agrícolas, Figura 09, mas se utilizam esses e outros instrumentos análogos para promover suas atividades. Para melhor entendimento, situamos a Pedagogia da Alternância na legislação Educação do Campo em um breve resumo apresentado no quadro a seguir.

Quadro 05: Pedagogia da Alternância na legislação Educação do Campo

<p>As Constituições de 1824 e 1891 não mencionam a educação rural ou do campo. (Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001).</p>	
<p>Constituição de 1934</p>	<p>[...]</p> <p>Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.</p> <p>Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.</p>

<p style="text-align: center;">Lei Orgânica do Ensino Agrícola, publicada pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório</p>	<p>[...]</p> <p>Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste (SIC) com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:</p> <p>[...]</p> <p>III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 52. No ensino agrícola feminino, serão observadas as seguintes prescrições especiais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência (SIC) feminina. 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado 3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar. 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
--	--

<p align="center">Constituição Federal de 1988</p>	<p align="center">[...]</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>
<p align="center">Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96</p>	<p>Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:</p> <p>I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;</p> <p>II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;</p> <p>III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.</p>
<p>Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006</p>	<p align="center">[...]</p> <p>3 – Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada estudante.</p> <p>4 – Cada Centro Familiar de Formação por Alternância deverá organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da LDBEN, seja na forma de Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural ou Escola Comunitária</p>

	Rural, submetendo-a ao sistema de ensino competente.
--	--

Fonte: Organização da autora com base na literatura da área.

6. Escolas Famílias Agrícolas

“Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles”
(Freire, 1987)

Figura 10: Apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas aulas de campo na EFAS



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020)

A primeira experiência com esse modelo educacional foi registrada na década de 1930, na França, em uma região conhecida como *Lot-et-Garonne*, na província de *Sérignac-Péboudou*.

[...] foram recolhendo uma quantia (30.000 Francos) e, no dia 25 de junho de 1937, adquiriram uma casa, na localidade de Lazun. Um mês depois, os pais foram reunidos, numa Assembleia Geral e, retomando o estatuto visto no ano anterior, o complementam e aprovaram, dando à Associação todos os poderes jurídicos sobre a Casa Familiar Rural - CFR.” (ZAMBERLAN, 2003, p. 28).

Em 21 de novembro de 1935, foi fundada a primeira Casa Familiar Rural, contando com o Padre Granereau, quatro jovens, Yves Peyrat, Lucien, Paul Callewaert e Eduard Clavier e seus pais, três agricultores. Acreditavam que seria possível articular o trabalho no campo com a perspectiva de garantir conhecimentos básicos aos jovens (GIMONET, 1999). Em 1937, a escola já contava com quarenta estudantes. Em 1940, foi criada a escola feminina, chegando a 35 novas

unidades em 1943 e de 60 em 1944, segundo Estevam (2003). Em 1945, os registros de unidades de Maisons compreendiam 80 unidades (SILVA, 2003).

Em 1975, em Dakar, foi criada a *Associação Internacional das Maisons Familiale Rurales* (AIMFR). Até o presente essa instituição representa “as diferentes Instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância” em contexto global. Em 1980, foi criada pela AIMFR, a Solidariedade Internacional das MFRs (SIMFR) para “oferecer apoio ao desenvolvimento dos CEFFA no mundo”, enfatizando a formação dos monitores e a assessoria técnico-pedagógica dos CEFFAs (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 48-52).

Um diálogo iniciou esse processo e determinou a mobilização dos agricultores.

- Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.
- Nem tudo está perdido. Existem outras escolas - disse o pároco. Escolas do Estado, Escolas Livres, a Escola de Marmande, por exemplo.
- Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.
- Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de tua casa.
- Quantos agricultores autênticos - prosseguiu Jean Peyrat - você tem visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual, conosco: ou instruir-se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda vida.
- Existem também cursos por correspondência...
- Isso não é mais que um paliativo que não resolve o problema.
- Mas então, e se eu mesmo fizer o trabalho?
- Ele sozinho vai se aborrecer, o remédio seria pior que a doença.
- E se encontrar outros?
- Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro (GRANEREAU, 1969, *apud* GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 24).

O arcabouço metodológico apresentado, em 1935, pelo Padre Granereau e os agricultores consistia em alternar os períodos de atividades na escola com um período de atividades que poderiam ser realizadas em casa, e assim, ajudar as famílias a não se distanciarem do campo. “Esse planejamento agradou e decidiram implementar a ideia. Dessa forma, assim nascia a

primeira escola em alternância, que, por um bom tempo era chamada de a “fórmula de *Lauzun*”⁴ (NOSELLA, 2013, p. 47-48). O período de permanência na escola, de estada na escola, era, inicialmente, de uma semana; porém, depois de dois anos, esse tempo foi alterado para meia semana; pois, os estudantes precisam ajudar as famílias no trabalho com as lavouras. O Padre Granereau era o único “professor” cuja principais tarefas era ajudar os estudantes. Os conteúdos eram embasados em técnicas agrícolas, elaborados por um instituto católico e não seguiam nenhum currículo pré-formulado. Chegavam ao padre por correspondência. Havia espaço para a formação geral, que consistia em conversas de cunho religioso, cultural, vida e valores dos camponeses. (NORSELLA, 2013).

A fórmula se transformou em um livro considerado a obra de Abbé Granereau, "*Le livre de Lauzun - Une histoire des premières Maisons Familiales Rurales*, publicada pela Editora Gerbert à Aurillac em Paris no ano de 1969. Segundo Valadão (2020, p.04):

(...) a obra “O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância”, é fruto do registro sequente em forma de diário de Abbé Granereau, a partir de suas observações, análises, projetos, encontros com agricultores, religiosos, políticos, técnicos, cartas, atas de reuniões, legislações e programas didáticos, no qual pontuou as dificuldades, frustrações, mas principalmente, como suas ideias foram pouco a pouco encontrando eco junto aos agricultores, religiosos e autoridades francesas, o que resultou na criação e expansão das escolas da Pedagogia da Alternância, as Maisons Familiales Rurales (MFR).

O livro descreve, em oito capítulos, a fundação de uma escola do campo destacando suas especificidades. Segundo Valadão (2020):

- a) Capítulo 1, “O Fundador”: o padre Granereau apresenta a idealização de um novo sistema de ensino fazendo um elo entre: a vida dos camponeses, as influências familiares e a falta de desenvolvimento do território camponês;
- b) Capítulo 2, “O Berço”: o autor caracteriza sua ideia para os agricultores e suas famílias, transformando a casa paroquial em uma “escola”. Com auxílio de um professor, *Monsieur Cambon*, ministrava aulas, em período integral, durante oito dias consecutivos, em regime de internato. No restante do Mês os estudantes retornavam às suas comunidades;
- c) Capítulo 3, “Fundação da Casa Familiar de Lauzun”: o padre descreve a preocupação em ter uma casa para os rapazes e outra para as moças e demonstra preocupação com as questões financeiras para manter o projeto;

4 Disponível gratuitamente em: <https://imprensa.ufc.br/wp-content/uploads/2020/02/2020-o-livro-de-lauzun.pdf>

- d) Capítulo 4, “Vida da Casa Familiar (1937-1938): o padre descreve seu sofrimento porque ainda não foi possível a casa para as moças. Cogita a criação de “jornadas rurais” destinadas às estudantes, oportunizando o encontro entre rapazes e moças;
- e) Capítulo 5, “A irradiação da casa familiar (1938-1939): há descrição da primeira reunião do Conselho da Seção Regional na Casa Familiar e decide-se pelo mesmo modelo de “educador-diretor”;
- f) Capítulo 6, “Apesar da Guerra, a Casa Familiar aguenta (1939-1940): o padre fala da falta de recursos e dos *déficits* financeiros acumulados desde 1938. No entanto não cogita encerrar, mas incentivar a fundação de novas Casas Familiares;
- g) Capítulo 7, “A Casa Familiar *Lazun* Primeira Escola Camponesa Integral (1940 - 1941): descreve a criação da Casa Familiar das Moças. O padre Grenereau continua como educador-diretor e a *Madame* Lhost foi a primeira diretora desta casa;
- h) Capítulo 8,” De Lauzun o fundador lança o Movimento Nacional das Casas Familiares da França: o padre descreve a situação das escolas diante da Segunda Guerra Mundial, que vive um processo intenso de divulgação e expansão.

No Brasil, a partir de 1969, mais precisamente na cidade de Anchieta (ES), agricultores se organizaram junto às lideranças políticas, sugeridos pelo Padre Humberto Pietrogrande, e fundaram o Movimento da Educação promocional do Espírito Santo e as primeiras Escolas Famílias Agrícolas de Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. As motivações para a criação de unidades escolares foram as condições precárias da vida no campo, o êxodo rural, a ausência de escolas e a falta de perspectivas dos jovens em relação à continuidade do trabalho com a família nas propriedades rurais.

O movimento pelas Escolas Famílias Agrícolas se expandiu e possibilitou a criação de organizações das instituições nas esferas local, regional, nacional e internacional e, em todas, a “associação” é o pilar, que sustenta a formação integral e o desenvolvimento local sustentável. No Brasil, as vivências com a Pedagogia da Alternância estão agrupadas em associações locais do Movimento CEFFA’s ou Centros Familiares de Formação por Alternância. Realizam dinâmicas de ensino e aprendizagem relacionados às origens do movimento francês, porém relacionadas com os anseios e demandas atuais dos territórios onde estão inseridas. Em nível nacional, as associações regionais compõem a União Nacional Famílias Agrícolas do Brasil

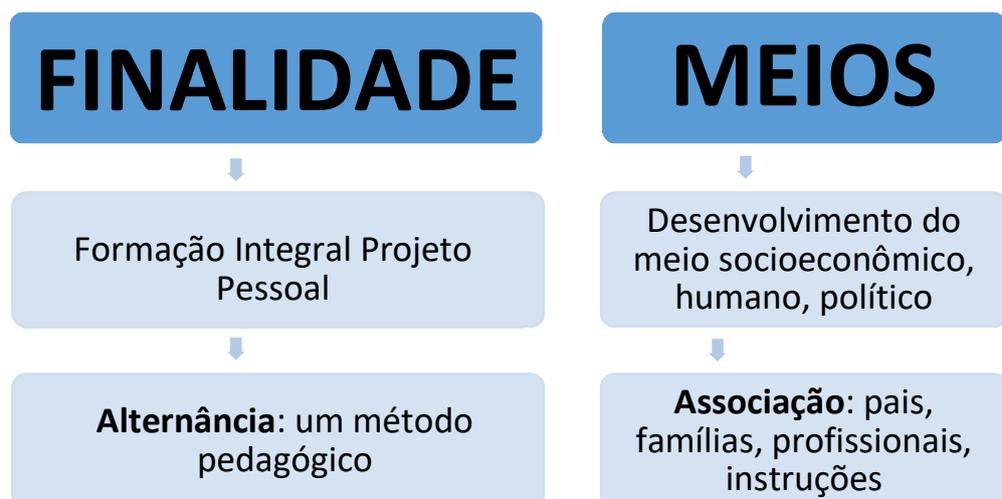
(UNEFASB). Em nível internacional, as experiências com a Alternância estão organizadas através dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFRO).

Os CEFFA têm os seguintes pilares, (FRAZÃO; DÁLIA, 2011)

a) Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições, movimentos sociais e sindicais) e Pedagogia da Alternância (educação contextualizada historicamente, dialógica e intercultural); e

b) Pilares fins – formação integral (libertadora, emancipatória) e desenvolvimento sustentável do meio (na perspectiva da agricultura familiar camponesa e da produção sustentável por meio da Agroecologia).

Figura 11: Os pilares da EFAS



Fonte: Organização da autora com base em Gimonet (2007, p. 15)

A união das disciplinas do núcleo comum às do núcleo técnico é essencial para a existência da Pedagogia da Alternância, que, em sua teoria, organizada, prevê os seguintes princípios: “a) Experiência sobre o programa; b) Articulação dos tempos e espaços de formação; c) Alternância num ritmo em três tempos; d) Formação profissional e geral associadas; e) Princípio de cooperação, de ação e de autonomia; f) Associação dos pais/ mestres de estágio profissionais como parceiros e conformadores” (GIMONET, 2007, p. 28-31). Segundo dados da UNEFASB, Begnami (2004), há, no Brasil, 229 escolas/casas familiares de Alternância no

Brasil distribuídas em 25 estados com 17 mil estudantes e 6.785 monitores-professores-educadores.

6.1. Alternância prolongada

Em 17 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (**OMS**) declarou que o mundo iria viver uma **pandemia** do novo coronavírus, chamado de Sars-Cov-2 (COVID 19). Essa pandemia desafiou todos os sistemas de ensino a modificar suas estruturas e a buscarem novos meios para oferta de ensino e aprendizagens e suas circunstâncias. Não foi diferente com as escolas do campo, que adotam a Pedagogia da Alternância.

Em todas as fases do ciclo pandêmico, a pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tendem a se acentuar conforme as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e estudantes a Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para promoção do ensino (SENHORAS, 2020, p.131).

Inicialmente, acreditando-se que seria um momento breve algumas instituições adotaram a “alternância prolongada⁵” que consistia em uma adequação pedagógica e formativa durante o período de pandemia, ou seja, os estudantes permanecem no Tempo Comunidade (família e meio socioprofissional) através da Pedagogia da Alternância sem perder o vínculo com a escola e os educadores. Após as primeiras avaliações dos impactos da suspensão das atividades, os educadores buscaram saídas redimensionando o planejamento e inovando as ações. Professores que fizeram adaptações destacam os usos das tecnologias nessa perspectiva.

Dessa maneira, foram criadas oportunidades de captação de conceitos, através de prática tecnológica e viável no processo de ensino e aprendizagem, que sendo as mensagens via *Whatsapp*, a forma principal de contato, porém não a única, também aconteceram web conferências via aplicativo *Meet*, possibilitaram não apenas a obtenção do conhecimento teórico, mas também a obtenção do conhecimento intelectual. (CARVALHO et al., 2010, p.03).

Com a extensão do tempo de isolamento social estendendo-se além do previsto, a alternância prolongada foi o caminho para que os estudantes não perdessem em conteúdos e ritmo escolar. Esse modelo durou até o retorno às atividades presenciais no início de 2022.

As EFASs ainda são pouco conhecidas fora dos territórios onde estão inseridas, porém podem ser consideradas como um processo, mesmo com poucos marcos legais. O Parecer 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, aprova os dias (tempo comunidade) da Pedagogia

5 <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/37870>

da Alternância como letivos e o Decreto presidencial 7.352/2010, que apresenta dispositivos legais sobre a política de Educação do Campo.

7. Autorregulação da aprendizagem: do que estamos falando?

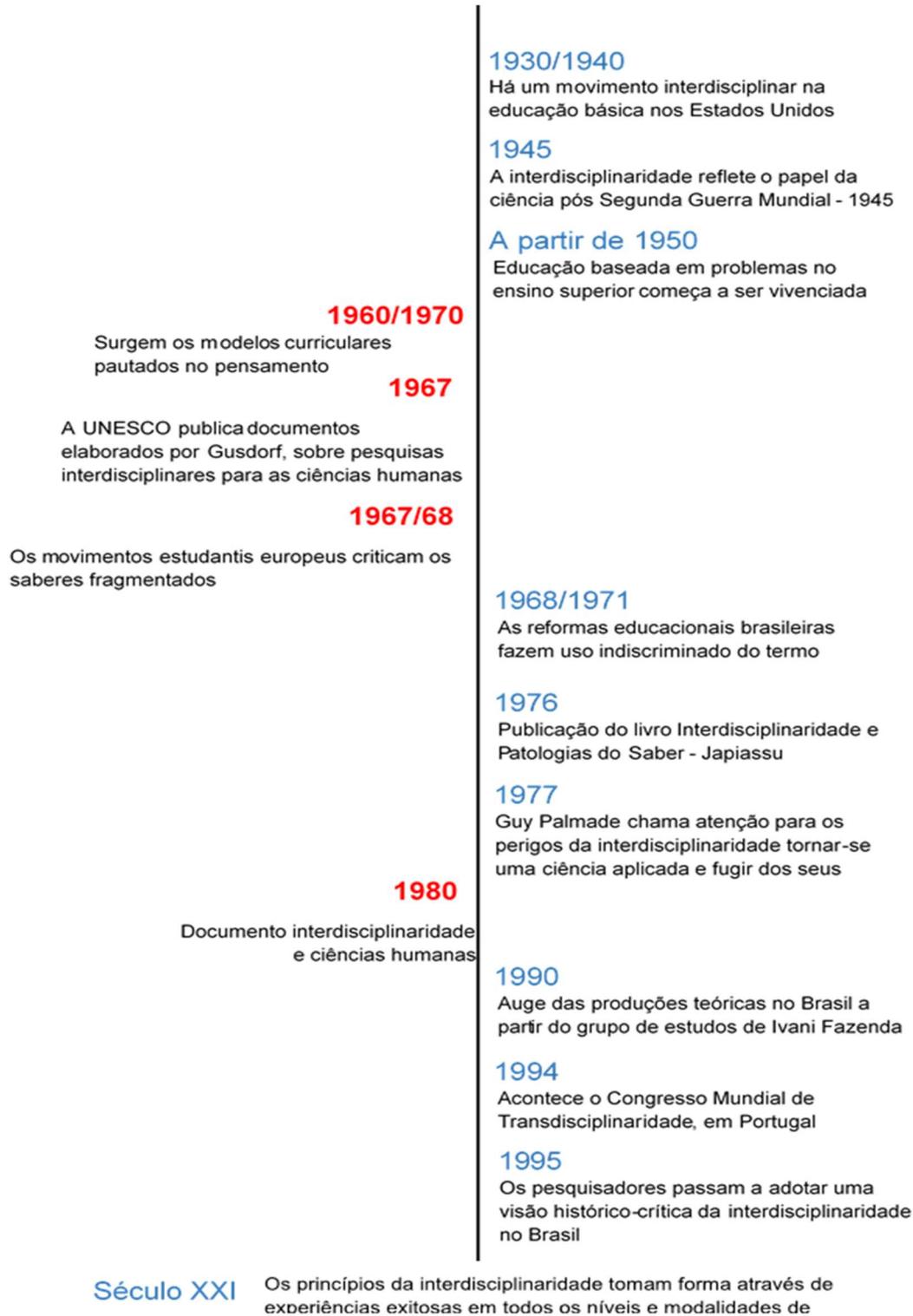
*“Estudar é o principal meio de autorregulação ao longo da vida”
(Rohwer, 1984)*

A base teórica da autorregulação da aprendizagem está sustentada na Teoria Social Cognitiva (TSC) organizada por Albert Bandura (1925 – 2021), que indica elementos para que se possa buscar novas formas, que contribuam com o êxito acadêmico. Bandura (1986) considera que o desempenho humano é motivado pela interação sucessiva e mútua de condições pessoais e ambientais. A TSC sugeriu que podemos nos esforçar em compreender algumas condições internas e externas, que poderão ajudar na conquista de desempenho escolar. Há um conjunto de microteorias, que compõem a TSC, dentre elas, estudos sobre autorregulação da aprendizagem, e podem ajudar de forma significativa, o entendimento dos sucessos ou fracassos acadêmicos de estudantes. Segundo Azzi (2014), a aprendizagem não ocorre apenas como resposta às proposições do ensino, mas da iniciativa dos próprios estudantes. Em suas pesquisas, Zimmerman e Schunk (2001) buscaram validar as possibilidades da autorregulação nos campos do ensino, indicando que os estudantes poderiam regular seus processos de aprendizagem e ajustaram seus resultados aos pressupostos da TSC.

A autorregulação da aprendizagem pode ser considerada como um processo, que considera subprocessos, dentre eles:

- a) interiorização de crenças positivas sobre suas capacidades;
- b) envolvimento nas tarefas propostas;
- c) planejamento do tempo necessário para execução das tarefas;
- d) estabelecimento de objetivos;
- e) organização de ambiente proveitoso para a execução das atividades;
- f) definição de estratégias, que podem ser utilizadas de modo proveitoso;
- g) organização competente dos recursos à disposição do estudante;
- h) monitoramento das etapas de cumprimento das tarefas;
- j) previsão dos resultados das tarefas;
- l) em caso de dúvidas, procurar ajuda, seja dos colegas, familiares ou professores (ZIMMERMAN, 2000).

Figura 12: Linha do tempo da história da autorregulação da aprendizagem



Fonte: organização da autora com base em Zimmerman (2000)

Todos esses processos são importantes, porém a monitorização dos comportamentos, considerando os objetivos propostos, são elementos imprescindíveis para a autorregulação da aprendizagem. Esse processo contribui com a motivação, que ajuda no desejo de dar continuidade às atividades e primar pelo êxito do planejamento completo. Outro fator de grande

importância nesse processo é a crença de autoeficácia conceituada como a confiança na capacidade pessoal para organizar e executar as ações para atingir objetivos específicos (POLYDORO et al., 2011). Essa crença é muito significativa nos processos autorregulatórios e instiga escolhas para novas decisões sobre o planejamento. Possivelmente, os estudantes, que se julgam muito eficazes, ficarão na expectativa de resultados, ou seja, aqueles, que se julgam altamente eficazes, irão esperar resultados positivos de seus planejamentos. Os estudantes que têm baixa eficácia, possivelmente ficam na expectativa de resultados inferiores em seu desempenho.

Nas duas situações, os estudantes buscam respaldo nos julgamentos relacionados à autoeficácia individual e, assim, decidem manter ou redimensionar seus planejamentos. Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008) essas crenças interferem de forma direta no processo autorregulatório, pois as expectativas dos resultados estarão atreladas aos objetivos. As crenças também auxiliam os estudantes a elegerem o quê, e como fazer, diante das tarefas a que são desafiados, pois essa autoconfiança será o impulso inicial que levará ao êxito. “As crenças de eficácia estão relacionadas com o modo de pensar, de sentir, de motivar-se e de atuar das pessoas” (PORTILHO, 2011, p. 35). Assim, quanto maior o julgamento de autoeficácia, mais perseverança terão os estudantes para concluir com êxito a tarefa e atingir seus objetivos.

Através das atividades ligadas ao pensamento proativo, os estudantes desenvolvem a capacidade de motivar-se e as crenças de eficácia têm papel fundamental nas expectativas de resultados e as metas cognitivas (PORTILHO, 2011). Na relação de reciprocidade entre a motivação e os procedimentos para resolução de tarefas, o estudante decide quais estratégias serão envolvidas: cognitivas, metacognitivas, afetivas e comportamentais.

Estratégia cognitiva: compreendem comportamentos e pensamentos, que, diretamente, influenciam o processo de aprendizagem, principalmente na forma como a informação será armazenada (BORUCHOVITCH, 2001). Ex: repetição, memorização, organização, sumarização, dedução, transferência, elaboração.

Estratégias metacognitivas: consistem em procedimentos individuais de planejamento, monitoramento e regulação (BORUCHOVITCH, 2001). Ex: atenção seletiva, planejamento, monitorização e avaliação.

Estratégias afetivas: regulação de emoção, atitudes, valores e motivação (OXFORD, 1990). Ex: autossugestão, prospeção, análise.

Estratégias comportamentais: Podem ajudar a melhorar o desempenho individual ou de equipes ao considerar o perfil dos profissionais (OXFORD, 1990). Ex: cooperação, competição, perguntas para esclarecimentos.

Nessa perspectiva, podemos conceber a autorregulação da aprendizagem como um processo ativo, no qual há a intenção consciente de regular sua própria aprendizagem, estabelecendo metas e objetivos para alcançar o que foi planejado pelo estudante, que irá refletir a todo o momento durante o processo.

Azzi (2014, p.19), “um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos, que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar.”

A autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (ZIMMERMAN, 2013).

Autonomia no sentido de “autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos, que persegue e das condições do contexto, que determinam a consecução desses objetivos” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 82).

A ampliação do conhecimento acerca da aprendizagem autorregulada entre aqueles que aspiram a tornar-se professores poderá contribuir não só para que esses processos sejam mais fomentados por eles nos seus futuros estudantes, mas também para o fortalecimento da sua própria aprendizagem durante a formação (BORUCHOVITCH, 2014, p.402).

A reflexão sobre como “aprender a aprender” é o fator mais importante para que o estudante consiga chegar às capacidades necessárias para controlar sua aprendizagem. Nesse processo, o estudante faz exercícios em que coloca em jogo suas capacidades metacognitivas, alimentando, assim, uma autoavaliação, necessária para ter êxito em seu planejamento. Para fazer essa organização, o professor tem papel de destaque quanto às sugestões de atividades, apresentação de experiências, promoção de ambientes de estudos, que possibilitem ao estudante interagir, criar, repensar e organizar seus objetivos.

O estabelecimento de objetivos conduz o estudante a se empenhar nas tarefas, fazer planejamento palpável, organizar e determinar estratégias e recursos, que julga pertinente ao caso, buscar um ambiente, que favoreça o trabalho, determinar os mecanismos de monitoramento, antever resultados e saber onde buscar ajuda, se for necessária. Nessa organização, também são consideradas as subfunções inerentes ao processo autorregulatório. Bandura delineou três **subfunções**/subprocessos no sistema de **autorregulação**: auto-observação, processo de julgamento e autorreação — através de padrões internos e influências autorreativas (BANDURA, 1977, p. 130).

Auto-observação: o sujeito identifica o seu próprio comportamento;

Processos de julgamento: atos e opções, que passam por um processo de reconhecimento de importância, seguindo referências sociais antecipadamente estabelecendo influência pela sua cultura;

Autorreação: Pollydoro et al., (2011) conceituam como o conjunto de mudanças, que ocorrem durante o processo na intenção de chegar às metas estabelecidas. É um importante momento que possibilita ao estudante retornar às etapas iniciais e repensar sua autoavaliação.

A autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico, aberto a constantes alterações, em que as etapas podem ocorrer ao mesmo tempo de forma cíclica. Os ciclos não seguem uma hierarquia ou pré-requisitos e o estudante precisa estar ciente de seu processo de aprendizagem. Segundo Zimmerman (2000) as principais fases são:

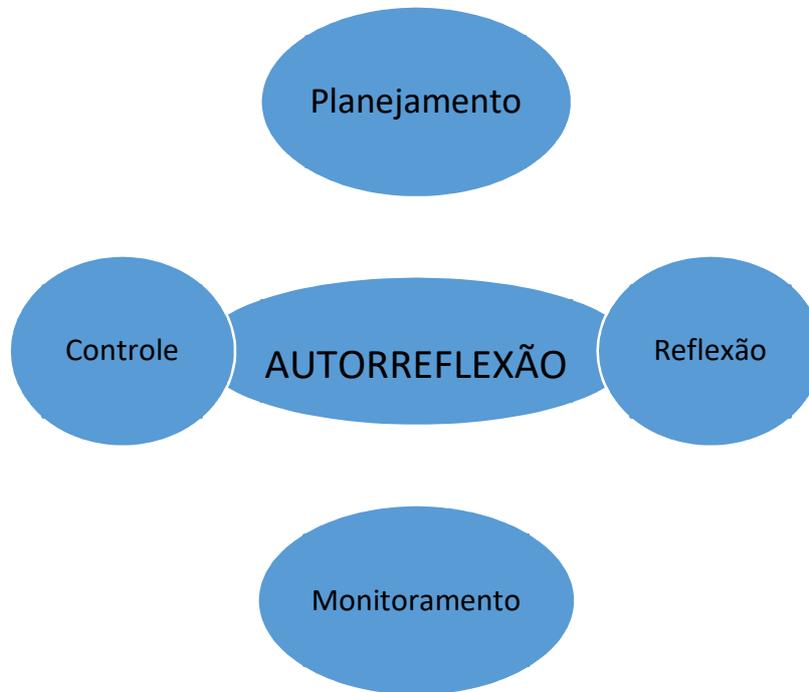
Fase prévia: nessa etapa, o estudante se prepara para a análise das tarefas, para efetivar suas automotivacionais, lista objetivos, faz uma análise técnica dos elementos necessários para atingir as metas (materiais, recursos, tempo). Nessa etapa, entra em jogo a autoeficácia (crença pessoal na realização das tarefas), a orientação para realização e a previsão do resultado. (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Fase de controle: nessa etapa, o planejamento determina as ações para aprendizagem através da utilização de estratégias e metodologias, que têm foco na concentração. As memórias cognitivas e metacognitivas são as ferramentas para que o estudante monitore se está, ou não, utilizando estratégias eficientes diante dos objetivos definidos. Ao perceber a necessidade de ajustes, o estudante busca um novo modo de realizar as tarefas, considerando entendimento do conteúdo que a embasa, falhas no ambiente de estudo relacionadas à própria estrutura ou dificuldades de cunho pessoal (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Fase de autorreflexão: é a etapa constituída basicamente pelo autojulgamento e pelas autorreações após o término das tarefas. O estudante realiza uma avaliação (análise crítica) do processo, que foi vivenciado, reconhecendo as causas e os resultados alcançados, sejam elas positivas ou negativas para o seu desempenho. Os resultados positivos (alívio, orgulho, realização pessoal), bem como os resultados negativos (ansiedade, frustração, tristeza) são consequências das reações emocionais, que interferem nas reações do comportamento, que podem ser adaptativas (alterar ou manter estratégias) ou defensivas (eximir-se das

responsabilidades pessoais pelo fracasso). (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Figura 13: Fases da autorregulação de aprendizagem

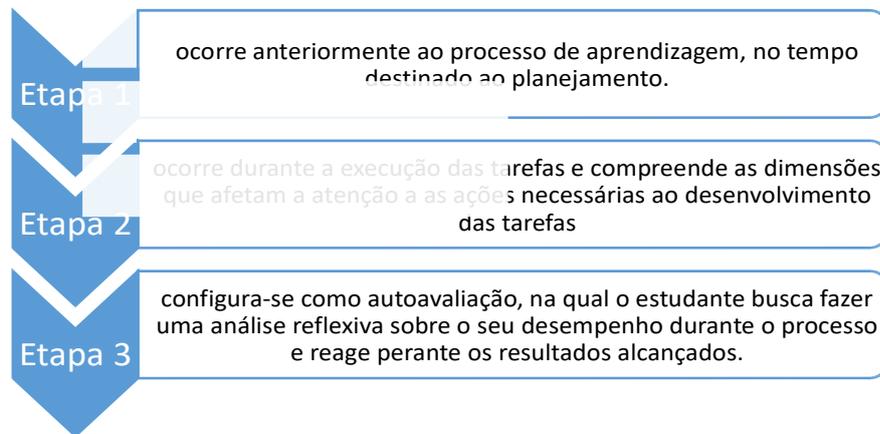


Fonte: Organização da autora baseada em Zimmermann (1998)

7.1 O Modelo Zimmerman

O primeiro modelo teórico sobre autorregulação da aprendizagem, Figura 14, foi desenvolvido por Albert Bandura (1978), que explicou o termo como um sistema composto por três subprocessos de autogerenciamento: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação (BANDURA, 1978, 1997; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011). A partir desse delineamento de Bandura (1997) e Zimmerman (1998) desenvolveram um sistema no qual o processo de autorregulação da aprendizagem compreenderia três etapas.

Figura 14: Subprocessos de autogerenciamento



Fonte: Organização da autora baseado em Zimmerman (1998)

Segundo Zimmerman (1998), a terceira etapa gera influências de forma direta sobre o estudante e determina a maneira como ele tratará outras tarefas acadêmicas mais adiante. O estudante também percebe que a dinâmica, de autoavaliação é cíclica e envolve todos os aprendizados.

Objetivado parametrizar a avaliação de autorregulação da aprendizagem em contextos naturalísticos, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) construíram e implementaram um instrumento, o *Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS)*. Esse instrumento considera que a autorregulação da aprendizagem se constitui em um processo motivacional, cognitivo, comportamental e metacognitivo, acessível pelas narrativas dos estudantes. Permite, também, a realização de uma entrevista estruturada, que possibilita questionar os estudantes sobre as estratégias, que utilizam nas mais diversas situações de aprendizagem, seja no cenário interno ou externo da escola.

A partir da aplicação do *SRLIS* com estudantes do ensino médio, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) constataram, por meio de uma análise dedutiva, a existência de catorze tipos de estratégias de aprendizagem autorregulada, derivadas da teoria defendida por Zimmerman. Segundo os autores, o uso dessas estratégias proporciona aos estudantes um valioso mecanismo de aprendizado e sua utilização está diretamente relacionada com índices de sucesso acadêmico. Essas estratégias são, assim, descritas, Quadro 3 e Quadro 4.

Quadro 6 - Estratégias de aprendizagem associadas ao bom desempenho dos estudantes.

Estratégias		Descrição
1	Autoavaliação	Ações voltadas para a avaliação da qualidade e dos avanços na realização das tarefas.
2	Organização e transformação	Ações que visam à reorganização das informações.
3	Estabelecimento de objetivos e metas	Estabelecimento das metas, planejamento, organização das tarefas em diferentes fases, conclusão de cada etapa das tarefas.
4	Procura de informação	Ações de busca por informação extra, em fontes não sociais, durante a realização de uma tarefas.
5	Tomada de apontamentos	Ações de registro de eventos, resultados e anotações em geral.
6	Estrutura ambiental	Ações relacionadas à escolha/adaptação das condições físicas e psicológicas para facilitar a aprendizagem.
7	Autoconsequências	Imaginação ou concretização de recompensas ou sanções relacionadas à execução total ou parcial das tarefas.
8	Repetição e memorização	Esforços para memorizar as informações.
9	Procura de ajuda social (pares)	Iniciativa de pedir ajuda para os pares.
10	Procura de ajuda social (educadores)	Iniciativa de pedir ajuda para os professores.
11	Procura de ajuda social (adultos)	Iniciativa de pedir ajuda para outros adultos (que não sejam os professores).
12	Revisão de dados	Ações voltadas para a revisão das anotações com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.
13	Revisão de dados	Ações voltadas para a revisão de testes e outras avaliações com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.
14	Revisão de dados	Ações voltadas para a revisão de livros com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.

Fonte: Produzido por Moreira, (2016, p.58), adaptado de Zimmerman e Martinez-Pons, (1986).

Quadro 7 - Estratégias de aprendizagem associadas ao bom desempenho dos estudantes com exemplos de possíveis atitudes.

Estratégias	Descrição	Exemplos (ROSÁRIO, 2006)
1	Autoavaliação	Ações voltadas para a avaliação da qualidade e
		“... verifiquei o meu exercício de ciências para

		dos avanços na realização das tarefas.	ter a certeza de que estava bem”.
2	Organização e transformação	Ações que visam à reorganização das informações.	“... faço sempre um esquema antes de realizar relatórios das experiências de biologia”
3	Estabelecimento de objetivos e metas	Estabelecimento das metas, planejamento, organização das tarefas em diferentes fases, conclusão de cada etapa das tarefas.	“... começo a estudar duas semanas antes das avaliações para não ser acometido pelo estresse”.
4	Procura de informação	Ações de busca por informação extra, em fontes não sociais, durante a realização de uma tarefa.	“... antes de começar um trabalho, faço uma busca em sites na Internet para localizar informações pertinentes ao tema informações sobre o tema”.
5	Tomada de apontamentos	Ações de registro de eventos, resultados e anotações em geral.	“... nas aulas faço apontamentos sobre o que o professor está ministrando”
6	Estrutura ambiental	Ações relacionadas à escolha/adaptação das condições físicas e psicológicas para facilitar a aprendizagem.	... para não me distrair, procuro ficar isolado em um local silencioso" ou “... para me concentrar no que estou fazendo, desligo os alarmes das redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneos”.
7	Auto consequências	Imaginação ou concretização de recompensas ou sanções relacionadas à execução total ou parcial das tarefas.	“... se o resultado da avaliação foi satisfatório, vou ao cinema”
8	Repetição e memorização	Esforços para memorizar as informações.	“... na preparação de uma avaliação de matemática, escrevo muitas vezes a fórmula, até conseguir repeti-la de cor”
9	Procura de ajuda social (pares)	Iniciativa de pedir ajuda para os pares.	“... se tenho dificuldades no estudo, peço ajuda a meu pai, que é advogado”

10	Procura de ajuda social (educadores)	Iniciativa de pedir ajuda para os professores.	“... se tenho dificuldades no estudo, peço ajuda a meu professor”
11	Procura de ajuda social (adultos)	Iniciativa de pedir ajuda para outros adultos (que não sejam os professores).	“... se tenho dificuldades no estudo, peço ajuda ao meu tio”
12	Revisão de dados	Ações voltadas para a revisão das anotações com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.	“... antes dos testes, revejo sempre os esquemas e resumos da matéria que fiz” o
13	Revisão de dados	Ações voltadas para a revisão de testes e outras avaliações com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.	“para me preparar para um teste, faço novamente os exercícios (que já fiz) e observo se cometi erros”
14	Revisão de dados	Ações voltadas para a revisão de livros com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.	“... antes dos testes, revejo os destaques que fiz nos livros e textos sobre o assunto.

Fonte: Zimmerman; Pons (1986); Rosário, 1999, adaptado pela autora.

7.2. O Modelo PLEA

Com base no modelo de Zimmerman (1986) Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) criaram o modelo PLEA (planejamento, execução e avaliação) cuja lógica cíclica é enfatizada. Nessa abordagem, as etapas também precisam de planejamento, execução e avaliação, ou seja, em cada etapa, há fases, também acontece um processo cíclico, que fortalecem a lógica do processo autorregulatório. As crenças de autoeficácia, que ocorrem no primeiro momento e, são voltadas para o **planejamento** que antecede a realização das tarefas, além de influenciar nas tomadas de decisões. No momento da **execução**, ocorre a monitorização dos comportamentos, que afetam diretamente o rendimento, observando-se os procedimentos de resolução que estão atrelados aos objetivos e metas preestabelecidas. No momento da **avaliação**, o estudante faz uma reflexão sobre os resultados obtidos e sobre os esforços empreendidos para o entendimento do tema e caminhos que utilizou. Essa organização favorece a reciprocidade do ciclo, que caracteriza os processos de autorregulação e auxilia o estudante a entender suas aprendizagens. No Quadro 4, podemos observar o Modelo PLEA, Quadro 8.

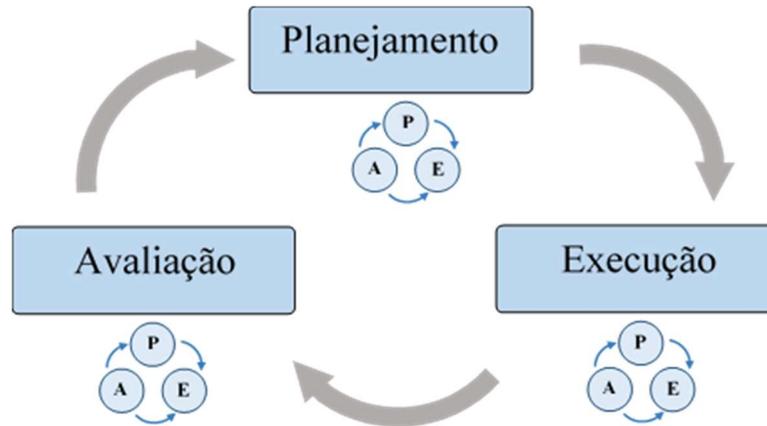
Quadro 8 - Modelo PLEA

PLANEJAMENTO	EXECUÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>- Traçar as ações, que devem ser executadas para alcançar os objetivos;</p> <p>-O estudante pensa nos objetivos e metas das tarefas;</p> <p>-Pergunta-se se consegue fazer e como vai fazer.</p>	<p>-O planejamento é colocado em prática a partir de uma série de estratégias, que ajudarão os estudantes a cumprir o planejado;</p> <p>-Há avaliação e planejamento;</p> <p>-Os estudantes monitoram sua eficácia, tendo em vista suas metas;</p> <p>-Obsevar-se a estruturação do ambiente e o gerenciamento do tempo;</p> <p>-Busca-se ajuda, se necessário, e o foco é o monitoramento da atenção.</p>	<p>- O estudante reflete sobre como realizou a tarefas;</p> <p>-Analisa o que deve ajustar, caso não esteja satisfeito com a resposta, para conseguir alcançar sua meta;</p> <p>-Julga se, realmente, a aprendizagem está acontecendo</p> <p>-Analisa se o que foi construído com os objetivos propostos no início do processo;</p> <p>-O estudante compara seu resultado com tarefas realizadas anteriormente;</p> <p>-Compara seu resultado com o de outros colegas;</p> <p>-Analisa as causas de possíveis insatisfações e satisfações,</p> <p>-Define novas crenças de autoeficácia.</p>

Fonte: Organização da autora com base em Rosário (2004)

Nesse formato, é possível perceber os componentes autorregulatórios envolvidos nos tempos antes, durante e depois do processo de aprendizagem e a correlação estabelecida entre eles. Rosário (2004) enfatiza que o modelo PLEA apresenta o movimento internamente de cada etapa e, assim, fortalece o sentido do processo autorregulatório.

Figura 15 - O Ciclo Autorregulatório seguindo o Modelo PLEA



Fonte: Adaptado de Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007.

7. 3. Estratégias de autorregulação da aprendizagem

Estratégias de aprendizagem: são definidas como meios de utilizar procedimentos cognitivos para acessar os conhecimentos prévios, e os processos metacognitivos como o auto monitoramento, para auxiliar nos diferentes domínios de conteúdo, de modo a aprenderem mais e melhor (GOMES; BORUCHOVITCH, 2020).

As estratégias de aprendizagem, segundo Gomes e Burochovitch (2020), apresentam as seguintes características: a) derivam de motivação que, embora responsável, pelo início e pela persistência no exercício das tarefas de aprendizagem; b) a justificativa para promover autorregulação de emoções reside no fato de que ela favorece a autorregulação da aprendizagem e o próprio desempenho. As estratégias de aprendizagem são divididas em três grupos (POZO, 2000).

Quadro 9 - Estratégias de aprendizagem conforme tipo de aprendizagem.

TIPO DE ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO	OPERACIONALIZAÇÃO
Estratégias de organização	São estratégias comuns. Surgem a partir de aprendizagens associativas e auxiliam os estudantes nas tarefas que demandem reprodução de conteúdos.	Categorizar informações e materiais de aulas; Encadear conceitos sobre tema de estudo; Reconhecer organizações; Construir mapas mentais e conceituais.
Estratégias de elaboração	São estratégias, utilizadas para concepção de significados.	Criação/determinação de palavras-chave ou ideias centrais; Interpretações de texto Uso de figuras de linguagem Analogias e comparações; Codificar, abreviar, rimar
Estratégias de revisão	São estratégias que relacionam significados às concepções ou aos conceitos elaborados.	Reprodução de materiais: cópias da lousa, de textos impressos ou online. Repetição Marcação de conceitos ou conhecimentos, Destaques de informações

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pozo (2000).

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, 2012). Isso significa que existem diferenças significativas entre estudantes autorregulados de outros que precisam de regulação externa no aprendizado (ARIAS et al., 1999; XU et al., 2010).

Os autores do Modelo PLEA sugerem as estratégias descritas para serem adotadas antes, durante e depois das tarefas e possuem relação com o esquema significativo do modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004). A utilização dessa estratégia, nos momentos de análise ou atividades escolares, pode conduzir o estudante à monitorização da sua própria aprendizagem, independente de estar no espaço escolar ou não. À medida que estudantes vão desenvolvendo as competências autorregulatórias, mas independentes da ajuda social estarão (ROSÁRIO, 2004). Nesse contexto, surgem quatro níveis de desenvolvimento, porém Zimmerman (2000)

esclarece que não é necessário passar por todos e não há uma ordem específica para a vivência de cada um:

Observação: o estudante aprende por meio da caracterização oral ou da observação repetida; o estudante, ainda, não manifesta domínio total das informações e não sabe que tarefas deve realizar.

Emulação: o estudante reproduz as soluções de um exemplo preestabelecido com ajuda social (professores, colegas, membros da família). O estudante, ainda, não apresenta domínio total das informações.

Autocontrole: a informação já compreendida é empregada com independência em atividades parecidas.

Autorregulação: o estudante consegue harmonizar as estratégias de aprendizagem com fatores ambientais e sociais, consegue monitorar seu desempenho acadêmico, auxiliado por crenças de autoeficácia e sem, ou com mínima, ajuda social.

Os estudantes do Ensino Fundamental podem conhecer e vivenciar estratégias de autorregulação da aprendizagem, fazer adaptações para diferentes contextos, criar opções de uso e, diversificar as ideias a partir de suas realidades. Guimarães e Boruchovitch (2004), afirmou que certas capacidades são de máxima importância no trabalho escolar, dentre elas: o exercício de controle sobre a memória e a atenção; desenvolvimento de regras e estratégias para embasar a resolução de problemas, planejamentos, monitorização de metas. Cabe ao professor, mediar essas ações, incentivar os estudantes quanto a autonomia e ajudar quando necessário.

Metacognição: representa o conhecimento do conhecimento e a regulação da cognição (ou controle executivo e autorregulador), particularmente, quando se trata dos processos educativos (PROUST, 2013). “Pensar sobre o pensar”, “cognição da própria cognição”, “pensamento do próprio pensamento” são as expressões mais usadas pelos pesquisadores da metacognição (ROSA et al., 2020). Smith (1989, p. 39), “os processos metacognitivos acontecem quando refletimos sobre se já sabemos alguma coisa, se estamos, de fato, aprendendo ou se estamos cometendo algum erro”.

Os pesquisadores Zimmerman e Risemberg, (1997), com base nas pesquisas de Veiga Simão e Frison (2013), propuseram uma “*abordagem multidimensional da aprendizagem autorregulada*” e expuseram sob uma nova ótica essa concepção, com novas interpretações descritivas e explicativas. Sugeriram a reorganização dos modelos existentes, objetivando responder a seis questões básicas para compreensão das chamadas dimensões psicológicas: motivação, métodos, gestão do tempo, desempenhos, ambiente e contexto social. 1) Por que?

(motivo/motivação); 2) Como? (métodos e procedimentos); 3) Quando? (gestão do tempo); 4) O que? (desempenho/eficiência); 5) Onde? (ambiente/local); 6) Com quem? (contexto social).

Quadro 10- Síntese teórica das dimensões da autorregulação acadêmica

PERGUNTAS					
Por que?	Como?	Quando?	O quê?	Onde?	Com quem?
ENFOQUE PSICOLÓGICO					
Motivo	Método	Tempo	Realização	Ambiente	Social
EXIGÊNCIA DA TAREFA					
Definir que vai participar das tarefas	Selecionar o método considerando a execução das tarefas	Controlar o tempo a partir da percepção do que está disponível	Monitorar a realização, levando em conta método escolhido e tempo disponível	Gerir o ambiente físico da situação, escolhendo locais adequados à tarefas	Regular o meio social e as parcerias estabelecidas
CARACTERÍSTICAS AUTORREGULADORAS					
Automotivado	Autorregulado	Eficaz e competente na gestão do tempo	Autoconsciente da realização dos resultados esperado.	O ambiente possui recursos e está receptivo.	O meio social para realização da tarefa possui recursos e está receptivo.
PROCESSOS AUTORREGULATÓRIOS					
Estabelecimento de objetivos, valores, autoeficácia, atribuições, etc.	Utilização de estratégias de relaxamento, etc	Planejamento e gestão do tempo, etc	Auto monitorização autojulgamento, controle da ação, volição, etc.	Organização e estruturação do ambiente.	Seleção de modelos, procura de ajuda, etc.

Fonte: Adaptado de Veiga Simão; Frison (2013, p.7), adaptado de Zimmerman; Risemberg (1997).

A autorregulação abrange dimensões cognitivas, metacognitivas, motivacionais, comportamentais e processos de automonitorização, autoavaliação e autorreação. Rosário; Núñez; González-Pienda, (2007) consideraram a prática guiada e o apoio social como

estratégias de autorregulação. A primeira se caracteriza pela presença de um mediador, e a segunda ajuda o estudante a obter mais segurança na tomada de decisões.

Em suas pesquisas Boruchovitch, (1999; 2000), apontou cinco tipos de estratégias de aprendizagem:

Ensaio: repetição do conteúdo

Elaboração: resumir, perguntar, responder, reescrever e criar analogias

Monitoramento: acompanhamento do progresso e quando há modificação de estratégias utilizadas

Compreensão: estudante percebe que não entendeu.

Afetivas: quando sente emoções positivas (satisfação em acertar) ou negativas (tédio) após o cumprimento das tarefas.

Quadro 10: Classificação das estratégias cognitivas e metacognitivas

Tipos de Estratégias		tarefas
Estratégias Cognitivas	Ensaio	Copiar. Sublinhar Perguntar e responder Repetir
	Elaboração	Parfrasear. Resumir Criar analogias
	Organização	Selecionar ideias Fazer roteiros ou mapas
Estratégias Metacognitivas	Monitoramento	Compreensão
	Regulação	Reler Rever Pedir ajuda Ajustar estratégia

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2015).

Baseando-se na literatura da área e nos diversos trabalhos que descrevem intervenções utilizando estratégias de aprendizagens, listamos abaixo as mais usuais nas salas de aula:

1. Administrar o tempo: buscam orientar os estudantes a organizarem suas atividades a partir do tempo que eles dispõem diariamente, respeitando lazer e descanso;
2. Organizar o tempo de estudo: procura conduzir os estudantes a identificar os temas onde tem maiores dificuldades de aprendizagens e distribuir o tempo disponível para focar nessa situação;
3. Compreender a leitura: são exercícios que trazem formas diferenciadas para possibilitar ao estudante compreender não apenas os termos, mas o sentido dos textos em quaisquer disciplinas;
4. Parafrasear: orientam os estudantes a reescreverem textos, interpretando ideias, mas sem retirar o sentido ou objetivo do que está escrito;
5. Resumir: ajuda o estudante a identificar ideias centrais ou teses defendidas nos textos. Buscar orientar o estudante a retirar termos redundantes, informações desnecessárias ou exemplos dispensáveis do texto. Produzindo um novo texto que reduz o original sem comprometer a proposta do autor;
6. Fazer mapa conceitual mental: contribuem para os estudantes conseguirem esquematizar trechos imprescindíveis que estão postos nas informações de todas as disciplinas.
7. Mapa conceitual: auxiliam o estudante a organizar os conceitos, palavras de enlace ou proposições, reorganizando o texto e promovendo atividade significativa;
8. Estudar para avaliações, seminários: estudar para atividades dessa natureza contribui para a aprendizagem
9. Realizar anotações: ajudam o estudante a não dispersar as informações, reformar memórias e organizar informações;
10. Fazer atividades em equipe.

7.4. Formação docente

Observa-se, na literatura da área, que pouco tem sido feito no tocante à formação de docentes para atuação, no tocante às metodologias de ensinar para o *aprender a aprender*. Segundo Boruchovich, Costa e Neves (2005), os modelos e estudos que versam sobre

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 estudante *expert*, de um professor *expert* e acrescenta 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 a fim de a aprendizagem autorregulada.

Para Colomer e Camps (2002), alguns contextos para o ensino são imprescindíveis e não existe uma fórmula para desenvolver habilidades intelectuais, porém é possível sugerir ideias para orientações iniciais para formar o trabalho a partir dos princípios da aprendizagem autorregulada.

Quadro 11- Como ensinar a compreender: algumas experiências

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR TRABALHO COM AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Motivação dos estudantes	Proporcionar atividades nas quais os estudantes tenham papel e colaborativo na elaboração de significados instruindo-os a desenvolver estratégias.
Motivação dos colegas (professores e técnicos) e estabelecer parcerias	Promover troca de experiências entre turmas, ajudando os professores a repensarem suas posturas diante das tarefas.
Utilizar formas gráficas de composição textual	Atividades com sublinhamento;
	Identificar ideias centrais, funções, causas, exemplos, processos nos mais diversos textos;
	Identificar as conexões entre assuntos;
	Representar em gráficos, tabelas, quadros e diagramas.
	Saber reconhecer o objetivo da leitura nos textos das diversas disciplinas;
	Exercícios que priorizem a especificação de detalhes e as teses principais do texto, diagramação, construir infográficos;

Disponibilizar referências e modelos de compreensão e controle	Aplicar regras dirigidas para identificar ou inferir alguma informação do texto; Construir mapas conceituais e mapas mentais.
	Estimular a prática independente dos estudantes.

Fonte: Produzido pela autora a partir de Colomer e Camps (2002)

A autorregulação da aprendizagem é caracterizada pela capacidade de o sujeito atuar e refletir em seu ambiente e antecipar as situações e escolher caminho de ação que julgue mais conveniente (BANDURA, 2001). O estudante compreende que deve se comportar como agente de sua conduta, ou seja, acreditar que as aprendizagens são processos proativos. Além disso, continuam mantendo-se automotivados e utilizando estratégias, que permitem atingir os resultados acadêmicos planejados.

Montalvo e Torres (2004), buscaram destacar algumas particularidades, que permitem diferenciar os estudantes, que autorregulam seus métodos e processos de aprendizagem de aprendizagem daqueles que não o fazem:

- a) Aprender que repetir, elaborar e organizar são estratégias cognitivas, que irão ajudar com os processos de compreensão, transformação, organização, elaboração e recuperação de informações;
- b) Os objetos pessoais podem ser alcançados quando se utilizam de estratégias cognitivas, como: saber planejar, controlar e direcionar os processos mentais;
- c) Demonstrar um conjunto de crenças motivacionais e emoções adaptativas:
 1. alto senso de autoeficácia acadêmica,
 2. adoção de metas de aprendizagem,
 3. desenvolvimento de emoções positivas para as tarefas: alegria, satisfação, entusiasmo;
 4. controlar e modificar as emoções positivas, moldando-as aos requisitos das tarefas e às situações de aprendizagens concretas;
- d) planejar e controlar o tempo e o esforço, que irão empregar nas tarefas, sabendo como criar e estruturar ambientes de aprendizagem favoráveis, tais como encontrar um local adequado para estudar e busca de ajuda dos professores e colegas quando apresentam dificuldades;
- e) empreender esforços na participação, controle e regulação das atividades escolares em forma e conteúdo.
 1. como será avaliada a tarefas;

2. quais as exigências das atividades;
 3. como são/serão o formato das tarefas de classe;
 4. como são/serão o formato dos grupos de trabalho;
- f) serem capazes de implementar uma série de estratégias voluntárias, visando evitar as distrações externas e internas, para manter sua concentração, seu esforço e sua motivação durante a realização das tarefas acadêmicas.

O professor tem papel fundamental no desenvolvimento de atividades que possibilitem ao estudante reconhecer estratégias cognitivas que o ajudem a aprender a aprender. Algumas dicas:

Quadro 12: Atividades que ajudam o estudante a “aprender a aprender”.

Desafiar o potencial do estudante visando aumentar seu engajamento	Revisar constantemente as tarefas, deixando enunciados e valores de pontuação bem claros. Elaborar as atividades com um nível de desafio, que instiga o estudante a tomar decisões.
Dar retorno das atividades depois de analisar ou atribuir pontuação (<i>feedback</i>)	Ao retornar a atividade, deve ressaltar os pontos positivos e qualidade das respostas. Em seguida, pode-se refletir sobre os erros, revendo as questões que tiveram menos acertos e falando de forma coletiva, sem apontar os estudantes. Esse <i>feedback</i> , que exalta qualidades deixa claro que os fracasso podem acontecer ajuda os estudantes a amadurecer nas autorreflexões.
Evitar constrangimentos	Evitar tecer comentários (ou permitir que outros o façam) que estimulem emoções negativas ou desesperança. Essas emoções facilmente se tornam tristeza, frustração e tédio.

Comunicação clara e direcionada.	Buscar falar sempre de modo positivo para que o estudante internalize emoções positivas e fomente os processos de autoeficácia
Reconheça falhas que provocam angústia durante as execuções das tarefas	Junto com os estudantes, procure falhas no processo que os deixam aflitos. Em seguida, busque com eles novas estratégias.
Sempre motive os estudantes	Usar frases que motivam no início ou dentro das instruções das atividades, que serão executadas, sejam individuais ou em equipes.
Incentive e elogie os progressos alcançados	Ao elaborar as atividades considere questões que os estudantes possam exercitar sua criatividade, perceber seu desenvolvimento e praticar autoavaliação.

Fonte: Organizado pela autora com base nas experiências feitas na pesquisa de doutorado

Outras metodologias que eram utilizadas de forma tímida, tornaram-se mais evidentes durante a pandemia e fortaleceram as atividades, que exigem do estudante buscar estratégias cognitivas e autorregular suas aprendizagens. Alguns exemplos:

1. Aprendizagem Baseada em Projetos: muito popular nos anos 2000, é uma estratégia que está baseada na utilização de projetos com aspectos realista e com formas de trabalho cooperativa e autônoma entre os estudantes. Inicia sempre com uma questão norteadora, geralmente, um problema, que traz sentido e significado para a turma e gera motivação para buscar a resposta (SANTOS, 2020).
2. Sala de Aula Invertida: o tradicional ritual da aula se inverte, ou seja, o estudante tem acesso aos conteúdos antes das aulas, muitas vezes, incentivado a buscar outras fontes de leitura sobre o tema. Durante a aula, tem espaço para discutir com seus colegas e com seu professor aquilo que foi estudado, descoberto ou que gerou dúvidas (MARTINS; SILVA; ALMEIDA, 2021).
3. Aprendizagem Baseada em Equipes: essa estratégia foi muito incentivada com o uso de ferramentas *online*, que possibilita agrupar estudantes. A metodologia se baseia em três pontos:

- a) Preparação: estudos prévios feitos de forma individual;
- b) Garantia de preparo: feita por testes realizados de forma individual e grupal e com retorno do professor;
- c) Aplicação do conceito: utiliza-se uma situação-problema, geralmente hipotética. foco em raciocínio aprofundado e pensamento crítico.

7.5. Procrastinação: deixar para depois

A procrastinação é entendida como um atraso na execução de uma tarefa, sem motivos definidos que esclareça isso, que provoca um desconforto psicológico (PARFENOVA E ROMASHOVA, 2020). De forma recorrente é definida como um comportamento que provoca atraso no início ou término das atividades (FERRARI et., 1997; FERRARI; JOHNSON; MCCOWN, 1995). Assim, sua principal característica é a tendência a adiar a conclusão de um determinado objetivo, Zanjani; Milne; Miller, (2016), e está embasada pautada na falta de autocontrole, afetando especialmente tarefas que necessitam de resposta futura abstrata.

Um dos motivos que podem explicar esse comportamento é a modificação na relação entre custos e benefícios de acordo com o passar tempo (AKERLOF, 1991). Desse modo, na ocasião em que uma atividade é determinada, os custos são interpretados como pequenos, no entanto, mais adiante, os mesmos custos tornam-se maiores e os benefícios, mais imprecisos. Postergar a execução de atividades reflete-se alto custo cognitivo, psicológico e social e tem consequências também nas esferas econômicas e ambiental (LIU et al., 2020). Os sujeitos com tendência à procrastinação tendem a não se envolver em atividades relacionadas a causas ambientais e sustentáveis, principalmente se for exigido empenho nos esforços psicológicos e monetários, entendem que ganhos futuros agregados a esses esforços considerados como de menor impacto no presente (LILLEMO, 2014). Como consequência, esse sujeito não considera investir tempo nas ações pró-ambiente e essa atitude traz um efeito negativo na conscientização ambiental.

A procrastinação acadêmica foi definida como a realização de trabalhos, provas ou quaisquer outras atividades escolares no último momento possível ou ainda a não conclusão de uma tarefa escolar dentro do prazo estabelecido (SENÉCAL; KOESTNER; VALLERAND, 1995). A lógica do comportamento procrastinador, e seu vínculo com o custo do atraso das tarefas, indica que quanto mais distante o prazo, menor será o entendimento do custo e maior a probabilidade de procrastinar. As vantagens são vistas como um valor e os sujeitos ficam propensos a buscar um conforto psicológico quando iniciam uma atividade considerando o grau

de complexidade e não a prioridade ou que exijam maior esforço (ZHU; BAGCHI; HOCK, 2019).

A procrastinação pode atingir todos os tipos de atividades escolares, bem como qualquer outra situação que demande prazo. Todos os tipos de procrastinação são relevantes. A procrastinação na vida académica está muito presente tendo em conta que os estudantes estão imensos em situações cuja principal característica é o cumprimento de prazos (FERRARI; O'CALLAGHAN; NEWBEGIN, 2005)

Figura 16: Ciclo Procrastinação (“Se eu quisesse, eu faria”)



Fonte: Organização da autora com base na pesquisa de doutorado

Há alguns hábitos que podem ajudar a minimizar impactos da procrastinação e contribuir com a melhora da produtividade.

Quadro 13: Exercício de procrastinação

Procrastino?	Possíveis caminhos
<p>Perceber motivos geram a procrastinação</p> <p>Medo de errar. Ansiedade.</p>	<p>Buscar autoconhecimento</p>

<p>Insegurança. Falta de motivação. Falta de conhecimento ou incapacidade técnica. Local de trabalho inapropriado.</p>	<p>Conhecer e entender as limitações pessoais.</p>
<p>Não ter objetivos definidos e claros</p> <p>Falta de foco. As ações necessárias para realização das tarefas não podem ser visualizadas.</p> <p>Não saber por onde começar.</p> <p>Não saber como finalizar.</p>	<p>Organizar os passos para se chegar na meta.</p> <p>Listar as dificuldades</p> <p>Organizar estratégias para enfrentar as dificuldades.</p>
<p>Não conseguir delimitar o tempo necessário para a realização das tarefas</p> <p>Não consegue separar as tarefas por prioridade</p> <p>Não consegue separar as tarefas por dificuldade</p> <p>Não cumpre o tempo estimado para a realização das ações,</p> <p>Comprometer-se com o prazo de entrega e não cumpre.</p> <p>Fazer estimativas de tempo fora da realidade.</p> <p>Comportamento autossabotador.</p>	<p>.</p> <p>Executar uma tarefas, ou etapa das tarefas, por vez.</p> <p>Simplificar os comportamentos observando os limites de tempo disponíveis.</p> <p>Criar uma agenda que fique visível durante as atividades desenvolvidas.</p>
<p>Dar preferência aos ambientes que favoreçam a produtividade e evitam elementos distratores</p> <p>Não considerar os ambientes adequados para realizar as tarefas.</p> <p>Permanecer em locais barulhentos, caóticos e desorganizados.</p>	<p>Ter fones de ouvido ao alcance, em caso de barulho.</p> <p>Em caso de desconforto, procurar outro local para realizar a atividade, se possível.</p>

<p>Intercalar o desenvolvimento das atividades com visualizações nas redes sociais.</p>	<p>Informar aos pares que não deve ser incomodado</p> <p>Retirar as notificações, especialmente das redes sociais do celular e/ou computador.</p> <p>Estabelecer uma quantidade diária de minutos a serem usados para se conectar às redes sociais.</p>
<p>Estar constantemente avaliando os hábitos</p> <p>A alimentação não tem atenção necessária.</p> <p>Dormir bem não é prioridade.</p> <p>Sedentarismo.</p> <p>Falta de rotina e planejamento</p> <p>Momentos de lazer e de trabalho se confundem.</p> <p>Não pede ajuda para pedir ajuda quando precisar.</p>	<p>Delinear uma rotina possível de ser cumprida sem estresse.</p> <p>Planejar as refeições de modo mais saudável possível.</p> <p>Organizar as horas de sono.</p> <p>Evitar misturar os espaços de trabalho com espaços de lazer.</p> <p>Buscar ajuda com pessoas</p>
<p>Estabelecer recompensas pelo seu progresso</p> <p>Estabelecer recompensas por não procrastinar</p> <p>Estabelecer punições por procrastinar</p>	<p>Crie pequenas recompensas pela realização das suas tarefas, isso o ajudará a trabalhar de maneira positiva e motivada. Sempre que possível, junte algo que você gosta com aquilo que você está procrastinando para tornar as coisas mais interessantes. Aplique pequenas punições no caso de não as concluir com êxito. Se você errar ou não conseguir atingir o objetivo, não seja tão duro consigo mesmo, mas entenda os motivos que o levaram a alcançar tal resultado. Apontar as falhas é essencial para melhorar os processos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora baseando-se nas observações feitas durante o experimento do doutorado

8 Proposta de Atividade

Características e intenções das atividades:

- 1. Estão baseadas nos princípios de autorregulação da aprendizagem, resolução de problemas e tomada de decisões;**
- 2. Todas as atividades podem ser adaptadas de acordo com o nível ou modalidade de ensino em que se deseja aplicar;**

Exercício 1 – Vamos ler, localizar as ideias centrais.

Sugestões de atividades.

1. Listar dificuldades para realizar exercícios de leitura (o modelo de fazer a lista vai depender do nível de escolaridade em que o exercício esteja sendo feito)
2. Observar desempenho na leitura de textos.
Entrega a cada estudante uma cópia de texto, ao nível da turma, pedir para um estudante começar a ler. Após as primeiras frases, pedir para o leitor parar e, de forma aleatória, apontar que deve continuar. Segue assim até concluir a leitura do texto.
3. Identificar estratégias utilizadas na compreensão de textos dentro e fora da escola;
Pedir para os estudantes identificar ideias principais de um texto (ao nível da turma).
4. Caracterizar diferentes modos de destacar ou sublinhar ideias centrais de textos.
Entrega a cada estudante uma cópia de texto, ao nível da turma (pode-se usar agrupamentos em duplas ou trios). Pedir para que sublinhe as ideias centrais do texto e concluir a atividade confrontando as ideias

Exercício 2– Vamos ler, localizar as ideias centrais.

Atividade em Equipes (sugestão: máximo de 4 componentes)

Tópicos a serem discutidos:

- a) Como a equipe define a palavra “estratégia”?
- b) Exemplifique uma estratégia de leitura eficiente para um texto de geografia (pode ser qualquer texto que esteja adequado à idade e nível da turma.).
- c) Apresentar as conclusões priorizando o compartilhamento das respostas.

Atividade individual

Fazer o sublinhamento do texto de modo que qualquer leitor entenda o contexto lendo apenas as partes sublinhadas (qualquer texto que esteja adequado à idade e nível da turma.).

Exercício 3– Vamos ler, localizar as ideias centrais cantando.

Atividade em equipe: Vamos cantar?

Leitura e compreensão da música de interesse da turma

Etapas da atividade

- Esclarecer sobre a composição dos textos nas mais diversas disciplinas e a necessidade de compreender os contextos ou buscar fontes de informações complementares;
- Informar que durante a leitura que as mensagens podem conter informações não explícitas, mas fundamentais para a compreensão dos textos.
- Explicar que antes de cantar será feita uma leitura para compreensão da letra;
- Conversar sobre o papel da música nas relações sociais e como as composições retratam realidade
- Conversar sobre o papel dos títulos de composições, filmes, poesias e textos científicos.
- Cantar a música.

Exercício 4 – Vamos anotar e não esquecer?

Atividade (em duplas):

Ler e discutir o texto preferencialmente relacionado a um conteúdo que esteja sendo vivenciado (qualquer música que esteja adequada à idade e nível da turma.).

- Escrever entendimento do texto destacando elementos que a dupla considera interessante;
- Escrever uma “informação” que poderia ser acrescida ao texto;
- As duplas apresentam os acréscimos que fizeram aos textos. Devem descrever quais elementos de pesquisa utilizaram para completar o texto (dicionários, como pesquisaram informações complementares);
- Observar quem fez apontamentos complementares.

Atividade (individual):

Leitura do texto jornalístico que retrata uma situação da atualidade (qualquer texto que esteja adequada à idade e nível da turma).

- a) Reescrever o texto acrescentando outras informações que foram veiculadas em outros canais;

Responder:

- Quais estratégias utilizou para reescrever o texto?
 - Utilizou outros materiais ou pesquisou para compor a reescrita?
- b) Escreva uma mensagem que será enviada por aplicativo de comunicação instantânea (*whattssap*, telegram) ajudando um colega a fazer anotações durante a aula. Sugira maneiras eficientes de aproveitar as aulas fazendo apontamentos.
- c) Analise a mensagem que recebeu. As sugestões serão úteis?
- d) Responda ao colega sobre as sugestões recebidas.

Exercício 5 – Vamos anotar, fazer tarefas de casa e memorizar?

No próximo sábado anote todos os acontecimentos do dia, que você considerou importante. Escreva sem se preocupar! Guarde o texto. Depois de um mês leia novamente seu texto. Faça considerações, se achar necessário.

Descreva para turma as sensações na segunda leitura.

Exercício 6 – Vamos organizar um texto

Buscar um texto ligado preferencialmente da área de história

Atividade 1: Leitura e resumo

Resumir o texto.

- a) Que estratégias foram utilizadas para resumir o texto sem deixá-lo sem sentido?

Acrescentar ideia ao texto.

- b) Quais estratégias foram utilizadas para acrescentar informações ao texto sem deixá-lo sem sentido?

Omitir informação ao texto.

- c) Quais estratégias foram utilizadas para completar o texto e deixá-lo com sentido completo?

Atividade 2; leitura e construção de texto (sugere-se equipes)

Problema: Você precisa escrever um texto dissertativo de orientação para ajudar aos colegas de outra escola a resolverem problemas em matemática. As informações que você dispõe são: (adequar a atividade ao nível da turma)

Etapas para resolver um problema (escolher as etapas que consideram mais importante)

- a. Identificar qual é o problema;
- b. Reconhecer a importância do problema;
- c. Produzir soluções alternativas;
- d. Colocar a solução em prática.
- e. Juntar informação que possa ajudar a decidir;
- f. Ser flexível no pensamento,
- g. Produzindo o maior número de alternativas de resposta possível.
- h. Tentando mudar a abordagem seguida até ao momento.
- i. Discutindo as ideias com outras pessoas; novos olhares podem ajudar.
- j. Praticar o processo de tomada de decisões.

Hora de construir o texto:

- Observe qual o objetivo do texto e da leitura;
- Veja inicialmente as questões mais importantes;
- Ao final da escrita, leia o texto com bastante atenção;
- Gostou?

Exercício 7 – Vamos pensar em como estudar sozinho. “Hora de estudar.... sozinho”

Antes de enviar a tarefas para casa, sugere-se discutir os seguintes pontos (e outros se forem necessários):

- a) Quantas horas dedicamos aos estudos, em casa, diariamente? É o suficiente?
- b) Quando você vai fazer a tarefa de casa, aproveita para estudar mais os temas ou apenas cumpre o que foi solicitado?
- c) Bons estudantes estudam pouco? Maus estudantes estudam muito?
- d) Pedir ajuda é uma boa estratégia. Você pede ajuda para cumprir suas tarefas?
- e) É importante pedir ajuda para concluir atividades escolares?

Explicar a função de manuais.

Atividade em equipe para fazer em casa: Vamos escrever um pequeno manual sobre melhores estratégias para fazer as tarefas de casa?

Exercício 8 – "Procrastinar... vamos deixar para amanhã o que podemos fazer?"

Promover um debate sobre a questão de gerenciamento de tempo:

Questões que podem nortear o debate

1. Os estudantes que gerenciam mais eficazmente o seu tempo apresentam melhores resultados escolares?
2. Tomar consciência do tempo gasto e do tempo perdido, num dia, numa semana, num semestre é fundamental para tomar decisões;
3. Para gerir o tempo é importante estabelecer um horário de aulas, mas também um plano, o mais abrangente possível, de tarefas a realizar em cada semana;
4. Os estudantes devem conhecer os seus principais elementos de distração internos e externos e atuar para que estes não comprometam a realização da tarefas.

Propostas de atividades 1 (equipes, sugere-se o máximo de quatro componentes)

Mapa do tesouro: Construir um mapa para encontrar o “tesouro”. No caminho haverá obstáculos que atrasam a busca do caçador. Esses obstáculos provocam distrações para que o caçador não perceba o tempo investido na “distração” (O mapa deve estar adequado ao nível da turma)

Atividade 2 – Individual – “Meu segredo”

Responda às questões abaixo

1. O que eu faço com minha preguiça?
2. Quais estratégias eu uso para manter minha força de vontade?

Envie uma mensagem de texto, via celular, para **dois** dos seus colegas de sala contando esse seu “segredo”.

E por falar em distração!

E por falar em celular....

Você já contabilizou o tempo que utiliza por dia?

É um elemento distrator?

Exercício 9 – Trabalho em equipe, aprendendo junto

Atividade 1: Vamos compor uma música? (pode ser paródia)

No texto da música cada equipe pode:

1. Descrever as relações que construímos na escola, ou;
2. Dificuldades de relacionamento, ou;
3. Situações que precisou do outro para entender o tema da aula.

Atividade 2: Criar um jogo que priorize as relações em equipe.

Tema: Matemática

Exercício 10 – Usar a memória.

Antes das atividades, sugere-se discutir as questões abaixo:

1. Quais estratégias você utiliza para memorizar?
2. Se você estiver estudando um assunto, qual o momento em que você tem certeza que aprendeu?

Atividade 1 –

Indicar uma poesia para que os estudantes “decorem” (a poesia deve estar adequada ao nível da turma”

- Quais estratégias podem ajudar a memorização? (sugere-se que o professor escreva na lousa ou local visível para que todos os estudantes visualizem)

Atividade 2 –

Indicar um problema e solicitar dos estudantes que encontrem uma solução (o problema deve estar adequada ao nível da turma)

- a) Você memoriza para resolver esse problema?

Atividade 3 – Trava língua

Indicar um trava-língua e solicitar dos estudantes que o reproduzam sem erro (o trava-língua deve estar adequada ao nível da turma)

- Qual a melhor estratégia que você utilizou para repetir o trava-língua sem erro?

Exercício 11 – Organizando as ideias

Atividade 1: criação coletiva de histórias

- Dividir a sala em 4 equipes;

- Cada equipe recebe uma folha de papel de 2 metros que será colado no chão.
- Ao sinal do professor as equipes começam a escrever, no papel colado no chão, uma história que contenha um personagem que precisa criar uma estratégias de sobrevivência (o local e as circunstâncias serão definidos pelas equipes);
- Após 5 minutos a equipe avança o papel à sua direita e continuam a estória que estava sendo escrita pela equipe anterior;
- Após 10 minutos a equipe avançam para o papel à sua direita e continuam a estória que estava sendo escrita pela equipe anterior;
- Após 15 minutos a equipe avança o papel à sua direita e continuam a estória que estava sendo escrita pela equipe anterior;
- Após mais 15 minutos as equipes retornam ao seu trabalho inicial e escrevem a conclusão da história.
- Leitura para socialização das histórias.

Atividade 2 – Mímica

- a) A professora distribui letras de canções conhecidas.
- b) Pede para as equipes “cantarem” a música apenas com mímica (todos da equipe devem participar)
- c) Cada equipe descreve a estratégia de utilizou para reconhecer a música “cantada”;
- d) Cada equipe deve identificar as “palavras-chave” que lhe possibilitou ativar a memória e identificar a música

Exercício 12 – Organizando as ideias

Exibição de vídeo sobre planejamento.

Sugere-se ‘Os pinguins de Madagascar’

Atividade 1 – Afinal o que é um objetivo?

Discutir com a turma sobre os objetivos das tarefas escolares

Atividade 2 – O que é autoavaliação?

Atividade 3 – Montar o plano de estudos semanal

(para os estudantes do ensino fundamental, sugere-se que o professor elabore o Plano de Estudos de forma coletiva e afixe em local visível)

Ex:

PLANO DE ESTUDOS				
Horário/ dia	Atividade que será realizada	Meta cumprida	Meta não cumprida	Autoavaliação

Depois da construção do plano de estudos:

- a) Seu plano reflete suas necessidades e está de acordo com o tempo que você dispõe?
- b) Você pensou no ambiente que dispõem em casa para executar seu plano
- c) Quais estratégias você irá utilizar?

Exercício 12 – Entrevista.

Atividades 1 – (equipe)

- a) Escolher um tema que a equipe goste de ler e discutir;
- b) Aprofundar a pesquisa sobre o tema para aprofundar os conceitos;
- c) Escolher uma pessoa (da escola ou comunidade externa) para entrevistar sobre o tema;
- d) Elaborar perguntas que possam contribuir com a curiosidade das equipes;
- e) Fazer a entrevista;
- f) Entregar uma “reportagem” sobre o tema e a entrevista;
- g) Apresentar na sala.
- h) Fazer autoavaliação e destacar as dificuldades pessoais nesse tipo de trabalho.

Exercício 13 – Vamos aprender a estabelecer metas?

Roda de conversa.

Questões;

1. Você costuma estabelecer objetivos ou metas para sua vida?
2. Das questões abaixo, quais você estabelece objetivos?
 - () leitura de um livro
 - () estudar um conteúdo que tem dificuldades
 - () concluir as tarefas de casa antes da data marcada para entrega
 - () não obter notas abaixo da média em nenhuma disciplina
 - () outra atividade _____
 - () não estabeleço objetivos
3. Você percebe que traçar essas metas lhe ajuda?
 - () sim. Porquê?
 - () não. Porquê?
4. Quando você estabelece uma meta, costuma acompanhar seu desempenho?
 - () sim. Faça dessa forma....
 - () não. Porque...

Preencha o quadro abaixo, pensando em suas tarefas escolares:

<p>Liste 3 tarefas que você precisa executar diariamente para não ter prejuízos nos estudos</p> <div style="background-color: #4a86e8; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <input style="width: 100%; height: 15px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> <input style="width: 100%; height: 15px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> <input style="width: 100%; height: 15px;" type="text"/>	<p>Liste 3 tarefas que você precisa executar semanalmente para não ter prejuízos nos estudos</p> <div style="background-color: #4a86e8; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <input style="width: 100%; height: 15px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> <input style="width: 100%; height: 15px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> <input style="width: 100%; height: 15px;" type="text"/>
---	--

Ao final da semana, responda:

- () consegui cumprir todas;
- () não consegui cumprir todas;

Providências necessárias: _____

Exercício 14 - Vamos planejar uma por um mês.

Orientar os estudantes no sentido de:

1. Escolher uma disciplina (que tenha dificuldades, que goste muito ou que precise ser organizada);
2. Estabeleça uma meta de acordo com os motivos que determinaram a escolha da disciplina;
3. Utilizar o cronograma abaixo para monitorar se está, ou não, cumprindo a meta. Escreva ao lado do dia marcado o desempenho.

Ano: _____ Mês: _____

Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21

22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Obs: Essa organização independe do calendário oficial do mês. O marco inicial é um domingo que consideramos o dia 01.

Exercício 15 - Aprender a autoquestionar-se.

- Distribuição do roteiro;
- Roda de conversa;
- Relatório geral de metas. Observar as respostas, agrupá-las e devolver aos estudantes para que construam seu plano de metas.

Roteiro (pode ser adaptado, se as circunstâncias exigirem)

- Percebo quando não estou motivado para estudar?
() sempre () às vezes () nunca () percebo, mas procuro não pensar nisso
- Percebo quando tenho dificuldades para realizar exercícios porque não compreendi o conteúdo?
() sempre () às vezes () nunca () percebo, mas procuro não pensar nisso.
- Percebo quando estou ansioso para realizar alguma atividade? (seminários, exercícios ou avaliações?)
() sempre () às vezes () nunca () percebo, mas procuro não pensar nisso
- Percebo quando não me concentro nas atividades?
() sempre () às vezes () nunca () percebo, mas procuro não pensar nisso
- Percebo se estou procrastinando em alguma atividade?
() sempre () às vezes () nunca () percebo, mas procuro não pensar nisso

Exercício 15 - Resolver problemas é um problema?

(esse exercício foi adaptado de:)

João, Bia, Ana e Tom saíram para lanchar. Encontraram a professora e resolveram descrever seus gastos, desse modo:

- O cliente que gastou R\$15 comprou um suco de manga ou é o João.
- Bia gosta de limão ou de manga.

3. Ana gastou mais do que o cliente que comprou um suco de manga.
4. O cliente que gastou R\$20 comprou um suco de uva.
5. O cliente que comprou um suco de manga gastou R\$10.
6. Ana, que comprou um suco de limão e quem gastou R\$ são clientes diferentes.

Vamos completar a tabela?

		Gasto				Sucos			
		R\$ 10	R\$ 15	R\$ 20	R\$ 25	Uva	Manga	Goiaba	Limão
Cliente	João								
	Bia								
	Ana								
	Tom								
Sucos	Uva								
	Manga								
	Goiaba								
	Limão								

Autoquestionamento:

- a) Você acredita que resolverá o exercício?

()sim ()não

Por que? _____

- b) Você acredita que vai acertar, ou acertou, a resposta?

c) ()sim ()não

d) Por que? _____

- e) Qual foi seu principal pensamento enquanto analisava o problema?

Exercício 16 - reescrita de textos, paráfrase.

1. Fazer a leitura de um texto (fábula, conto ou notícia). Importante adequar ao nível que os estudantes estão;
2. Pedir que os estudantes reescrevam a história, substituindo os personagens por personagens de histórias em quadrinhos ou filmes;
3. Fazer a leitura dos textos.

Roteiro:

- a) Em que tempo e lugar aconteceu a história?
- b) Quais os personagens? Descreva com um com uma frase curta.
- c) Que situação eles estavam vivendo?
- d) Houve algum problema entre os personagens? Qual?
- e) Houve festa entre os personagens? Em qual momento da história?
- f) Como aconteceu o final?

Ao final pode-se eleger o personagem mais original que apareceu na nova versão.

Varição da atividade.

Descrever um animal:

1. Descreva tamanho e aparência física
2. O que ele gosta de comer? São gordos? São magros?
3. Onde e como vive?
4. O que gosta de comer?
5. Esse animal se relaciona com seres humanas? Ou representa perigo?
6. Como é a relação desse animal com a natureza?
7. Como é seu habitat?
8. Como esse animal se relaciona com os outros animais?

Autocrítica (para os estudantes responderem após a atividade)

- a) Observei meu potencial criativo?
 sempre às vezes nunca depende da atividade que estou fazendo
6. Tenho dificuldades para compor textos?
 sempre às vezes nunca depende do tipo de texto
7. Quando estou escrevendo me perco no enredo?
8. sempre às vezes nunca depende do ambiente
9. O que posso fazer para sanar minhas dificuldades?
 sempre às vezes nunca percebo, mas procuro não pensar nisso
10. O que posso fazer para melhorar minhas potencializadas?
 sempre às vezes nunca percebo, mas procuro não pensar nisso

Exercício 17 - Vamos resumir textos para aprender melhor?

Pode-se usar textos literários, jornalísticos ou científicos. Iniciar com informações mais simples, tornar essa atividade como uma rotina e, por fim, trazer textos mais complexos.

Varição 1.

Pode ser feita uma leitura, pelo professor, em seguida, sugerir a escrita do texto a partir da escuta dessa leitura.

Roteiro:

Para iniciar as atividades de resumo, sugere-se o roteiro abaixo:

- a) localizar o tema e a ideia central do texto;
- b) identificar informações triviais que poderiam ser deixadas de lado, bem como exemplos, gráficos e tabelas;
- c) suprimir informações repetidas;
- d) agrupar as ideias ou sentidos;
- e) gerar uma frase que resume todo o texto;
- f) o texto resumido deve ficar com $\frac{1}{3}$ do original.

..

Exercício 18 - Hora de fazer registro das memórias.

Diário de Aprendizagem (pode utilizado em qualquer nível ou modalidade de ensino, desde que adaptado).

Esse diário deve ser preenchido diariamente, inclusive nas férias.

Roteiro:

- a) O que aprendi hoje?
- b) Do que mais gostei?
- c) Do que menos gostei?
- d) Onde preciso melhorar?
- e) Preciso de ajuda?
- f) Meu plano de estudos está sendo cumprido?
- g) Curiosidade do dia.

Incentivar os estudantes a escreverem, sem compromisso com avaliações ou notas, mas para se conhecerem melhor, para registrarem fatos que podem ser úteis mais adiante, para melhorar a escrita, aguçar a criatividade e principalmente desenvolver potencial autocrítico.

Exercício 19 - Filmografia

1. Escolher um filme de interesse da turma, atentando-se o nível e modalidade dos estudantes, que possa ser exibido no horário de aula para toda turma;
2. Instruir os estudantes para anotarem fatos que considerem interessantes.
3. Após a exibição do filme, distribuir um roteiro para análise.
4. Recomenda-se que a atividade seja feita em equipes.

Roteiro:

- a) As músicas, trilha sonora ou efeitos de som estavam de acordo com o enredo?
- b) As roupas dos personagens (figurinos) condiziam com a época em que os fatos aconteceram?
- c) As falas dos personagens ajudaram a entender a composição da história?
- d) Qual o elemento cênico mais importante do filme?

Vamos reescrever história?

1. Crie um título diferente sem mudar o sentido da história;

2. Crie um novo personagem, porém ele não deve alterar o enredo.
3. Crie um novo final.
4. Faça um vídeo, utilizando o aparelho celular, contando a história que você assistiu.

Exercício 20 - Circulando com o texto.

1. Escolher um texto que priorize uma sequência de ideias ou informações, atentando-se o nível e modalidade dos estudantes.
2. Dividir a turma em equipes, no máximo cinco componentes;
3. Colar folhas de papel (1m x 1m) no chão. A mesma quantidade das equipes ou uma folha por equipe;
4. Cada equipe fica em frente a uma das folhas coladas no chão com pinceis para escrever.
5. O professor faz a leitura do texto;
6. Após a leitura, o professor pede que os estudantes reproduzam a história. Conta 5 min e pede que eles girem à direita e continuem a história de onde a equipe anterior parou. Conta mais cinco minutos faz o mesmo procedimento até chegar ao texto de origem.
7. Ao terminar esse movimento, cada equipe faz a leitura da reprodução feita.

Exercício 21 – Mapa Conceitual

1. Indicar o(s) texto(s) que será “mapeado” e solicitar a leitura prévia de modo individual;
2. Dividir os participantes em equipes de 3 ou 4 membros;
3. Solicitar que identifiquem os conceitos-chaves do texto;
4. Definir, em uma folha à parte, o que significa cada conceito-chave identificado pelos participantes;
5. Organizar os conceitos em uma lista, ordenando-os do mais geral aos mais específicos;
6. Construir o rascunho do mapa conceitual (infográfico livre), distribuindo os conceitos em uma ou mais dimensões e já buscando alinhar a relação entre eles. Escolher as palavras de ligação que serão utilizadas para conectar os conceitos. É importante lembrar aos estudantes que as palavras de ligação não necessariamente estarão no texto. E muitos casos, eles precisaram criá-las;
7. Ligar os conceitos com linhas (ou setas) e escrever as palavras de ligação acima das linhas;
8. Revisar o rascunho;

9. Elaborar a versão final do mapa conceitual (sugerir materiais coloridos, formas diversas ou figuras)
10. Apresentar aos colegas os mapas construídos.
11. Para avaliar mapas conceituais deve-se considerar: que não existem mapas conceituais errados; se o mapa deixe evidente a aprendizagem significativa dos estudantes; se há significados pessoais e se o estudante sabe explicar o mapa, facilitando seu entendimento.

Exercício 22 – Novas explicações.

1. O assunto ficou claro?
2. Posso colocar mais algumas ideias?
3. Posso retirar algo?
4. Posso substituir algo?
5. Existem erros? (Preciso corrigi-los)
6. Posso fazer modificações?

Exercício 23 – Exemplo de Quadro Registro de Estudo

Data	Atividade	Meta	Local	Com quem	Nível de Motivação 1 a 5 ⁶	Nível de Autoeficácia 1 a 5 ⁷	Tempo estimado
09/05	Estudar para prova de matemática	Responder a lista de exercícios (sem erros)	Pátio da escola	Sozinho	3	4	2 h
	Horário de início	Estratégias de estudo	Distrações/problemas	Horário de término	Realização da meta 1 a 5 ⁸	Atividade	Obs
	15h	Revisei o assunto no livro Assisti vídeos sobre o assunto	Conversa com os colegas que passaram Ver o Instagram Ouvi a música alta dos colegas ao lado	17h	4	Respondi a exercício	Preciso estudar mais
Data	Atividade	Meta	Local	Com quem	Nível de Motivação 1 a 5	Nível de Autoeficácia 1 a 5	Tempo estimado
11/05	Fazer trabalho de geografia	Montar maquete	Biblioteca	Equipe determinada pelo professor	4	2	1h30

⁶ 1 = Nada motivado; 2 = Pouco motivado; 3 = Meio motivado; 4 = Motivado; 5 = Muito motivado

⁷ 1 = Nada confiante; 2 = Pouco confiante; 3 = Meio confiante; 4 = Confiante; 5 = Muito confiante

⁸ 1 = Não realizada; 2 = Parcialmente realizada 3 = Metade realizada; 4 = Realizada; 5 = Realizada sem erros

	Horário de início	Estratégias de estudo	Distrações/problemas	Horário de término	Realização da meta 1 a 5	Atividade	Obs
	15h	Montar o desenho Separar as figuras Organizar a montagem da maquete Avaliar se está de acordo com o que foi solicitado	Conversas paralelas dos membros do grupo Falta de internet para pesquisar	17h	3	Faltam peças na maquete	Concluir no sábado

Fonte: Organização da Autora com base em Burochovitch e Gomes (2021)

Os próximos exercícios de 01 a 08 fizeram parte do experimento, integrante da pesquisa de doutorado.

Exercício de autorreflexão 1 - “Cheguei ao ensino médio. Hora de nova integração. Quais os meus objetivos?”

Sumário:

No processo de adaptação à nova escola é importante participar nas atividades de boas-vindas organizadas e procurar informação que facilite o processo.

A organização do tempo é uma estratégia de aprendizagem fundamental para o sucesso escolar dos estudantes na nova escola.

O estabelecimento de horários, não só incluindo o tempo de aulas, mas também o tempo de estudo, o tempo para realizar trabalhos, pesquisas e também o dedicado às demais tarefas de vida, deve ser atualizado a cada semana.

Propostas de atividades:

1. Listar os 5 problemas que afetam os estudantes no seu processo de adaptação à nova escola e respectivas sugestões para lidar com eles.
2. Listar 5 “elogios” no processo de acolhimento realizado pela escola.
3. Escrever uma carta a um novato a partir da experiência pessoal de adaptação à nova escola.

Exercício de autorreflexão 2 - “Potencializar anotações durante as aulas”

Sumário:

Os leitores proficientes:

1. Recorrem a estratégias de aprendizagem para promover o incremento da compreensão do material apreendido;
2. Estabelecem metas para as suas leituras de acordo com os seus objetivos;
3. Organizam os conteúdos e o material de aprendizagem construindo um significado pessoal;
 - a. Que estratégias posso utilizar para melhorar a minha compreensão de leitura?
 - b. Os professores falam tão rápido que não os consigo acompanhar, o que devo fazer?
 - c. As listas das minhas distrações incluem...

Exercício de autorreflexão 3 - “Como vencer a procrastinação (deixar pra fazer depois)”

A procrastinação é o adiamento sucessivo das tarefas

Sumário:

1. Os estudantes que gerem mais eficazmente o seu tempo apresentam melhores resultados escolares.
2. Tomar consciência do tempo gasto e do tempo perdido, num dia, numa semana, num semestre é fundamental para tomar decisões.
3. Para gerir o tempo é importante estabelecer um horário de aulas, mas também um plano, o mais abrangente possível, de tarefas a realizar em cada semana.
4. Os estudantes devem conhecer os seus principais elementos de distração internos e externos e atuar para que estes não comprometam a realização das tarefas.

Propostas de atividades:

Listar:

- a. As três atividades onde os estudantes gastam mais tempo (excluir o dormir).
- b. As três atividades onde os estudantes perdem mais tempo.
- c. Para vencer a procrastinação eu geralmente faço isso _____

Exercício de autorreflexão 4 – “Por que esquecemos?”

Sumário:

1. O modelo de processamento da informação descreve como os sujeitos obtêm, transformam, armazenam e aplicam a informação.
2. Não pode haver aprendizagem sem focalização da atenção.
3. Sugestões para melhorar a atenção:
 - a. Prática. Esforça-te por concentrar a atenção nas tarefas e não só no contexto escolar.
 - b. Combate às distrações internas e externas.
 - c. Estuda/trabalha num ambiente que favoreça o trabalho, se necessário, modifica-o.
 - d. Faz intervalos para recarregar energia, evitando a dispersão da atenção.
 - e. Descanse.

Propostas de atividades:

1. Que estratégias você usa para facilitar a aprendizagem e a atenção? Nas aulas? No estudo pessoal? Na realização de uma experiência? Num trabalho de projeto?
2. Durante 1 minuto escreva a letra de uma canção que conheças de cor.

Exercício de autorreflexão 5 – “Como resolver problemas?”

Sumário:

1. Passos para resolver problemas:

- a. Identificar o problema;
- b. Reconhecer a importância do problema;
- c. Produzir soluções alternativas;

- d. Avaliar as alternativas produzidas;
- e. Colocar a solução em prática.
- f. Juntar informação que possa ajudar a decidir;
- g. Olhar para a questão de um ângulo diferente;
- h. Tentar dividir o problema nas suas partes, detendo-se nos detalhes;
- i. Ser flexível no pensamento;
- i. Produzindo o maior número de alternativas de resposta possível;
- ii. Tentando mudar a abordagem seguida até ao momento;
- iii. Discutindo as ideias com outras pessoas; novos olhares podem ajudar;
- j. Praticar o processo de tomada de decisões.

Propostas de atividades:

1. Listar os erros mais típicos no processo de resolução de problemas.
2. Num exame/estudo pessoal/trabalho de grupo/ o que pode perturbar a resolução de problemas?
3. Como você resolve problemas?

Exercício de autorreflexão 6 – “Ansiedade e Provas”

Sumário:

1. Podemos considerar a ansiedade como um fenômeno que inclui: preocupação e emoção;
2. A preocupação diz respeito aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e às dúvidas sobre a sua própria competência para realizar as tarefas com sucesso.

3. A emoção às reações autônomas evocadas pelo *stress* da avaliação. Estas reações incluem sudorese, tensão muscular, aumento do ritmo cardíaco... Nesta situação, sempre que possível, deve procurar-se uma resposta de relaxamento:
 - a. Sentar-se quieto, calmo e confortável, fechando os olhos.
 - b. Relaxar os músculos. Começar por baixo, imaginando os pés relaxados, até atingir a cabeça.
 - c. Respirar com profundidade pelo nariz. Focalizar a atenção no respirar repetindo a palavra “um” na expiração.

Propostas de atividade:

1. Afinal, como você vê a ansiedade diante de provas e exercícios?
2. Como lidar com a ansiedade antes, durante e depois da situação de avaliação.
3. Listar um conjunto de preocupações e distrações internas que podem provocar interferência nas tarefas de avaliação.

Exercício de autorreflexão 7 – “Disciplina para estudar”

Sumário:

1. A preparação próxima para avaliações deve ser precedida por um estudo contínuo, evitando precipitações e possibilitando a consolidação da informação aprendida.

2. A estratégia de preparação próxima dos testes ou exames mais eficazes é a antecipação e a resposta a potenciais questões. Os estudantes devem incluir no seu planejamento do estudo um tempo para as revisões da matéria.
3. A gestão do tempo é um elemento fundamental para a implementação do plano de preparação próxima das avaliações.
4. O dia anterior deve ser dedicado a rever apontamentos ou exercícios, estabelecendo e fortalecendo ligações, não a estudar matérias pela primeira vez.
5. Tentar explicar os conceitos por palavras próprias ajuda a aprender os conceitos.
6. Pode ajudar a recitar em voz alta definição, os diferentes passos dados durante o processo de resolução de problemas.

Propostas de atividades:

1. Listar 3 estratégias de revisão que são eficazes na sua preparação para as avaliações.
2. Quando você sente que é preciso modificar o seu plano de estudo para as provas? Porquê? Como?
3. Por que é que é importante rever a matéria regularmente, não apenas na época de exames?"

Exercício de autorreflexão 8 – “Guia: Traçando objetivos de estudo”

Sumário:

Propostas de atividades:

Tópicos para discussão:

Elaborar um e-mail, poema ou uma carta para responder às questões.

1. No final deste projeto, as minhas 3 aprendizagens mais importantes foram...
2. Aspectos em que já melhorei...
3. Responder a um e-mail de um candidato ao processo seletivo “Estudar na Escola Família Agrícola”.

9. Glossário (Vieira, 2022)

Autorregulação da aprendizagem: conceito definido na perspectiva sociocognitiva. É definida como o processo no qual o estudante organiza, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. Ser autorregulado não é uma qualidade inata do indivíduo é uma habilidade que se adquire ao longo da vida partindo de suas próprias experiências, das experiências de aprendizagens de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido. (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Autoeficácia: percepção clara do “ser capaz de”, Gomes e Burochovitch (2020, p. 95). “É um construto motivacional particularmente examinado nos modelos teóricos e nas pesquisas de aprendizagem autorregulada. Atribuições da causalidade e sua motivação para aprender” (FRISON; BURUCHOVOTCH, 2020, p. 39).

Autorregulação das emoções: “é uma atividade pessoal a ser exercida em concomitância com a autorregulação da aprendizagem e da motivação, necessária quando assomarem emoções prejudiciais às aprendizagens e ao rendimento” (BZUNECK, 2018, 02). É um dos componentes-chave da aprendizagem autorregulada (FRISON; BURUCHOVITCH, 2020). É um componente-chave da autorregulação da aprendizagem.

Autorregulação da motivação: segundo Wolters (2003. p.190) diz respeito “às ações mediante as quais os indivíduos, de forma intencional, se propõem iniciar, manter ou reforçar o seu nível de motivação, ou seja, a sua determinação por se envolver em uma tarefas ou por completá-la e alcançar um objetivo”. Mega, Ronconi e De Beni (2013) destacou o papel das emoções positivas e emoções negativas nesse contexto.

Autorregulação da escrita: pode ser definida como “pensamentos auto iniciados, sentimentos e ações que escritores usam para atingir seus objetivos dentre eles o aprimoramento e qualidade dos textos que produzem”. (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997, p.76).

Autoconsequências: “autoadministração de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares” (FREIRE, LIMA e DUARTE, 2019, p. 15)

Estratégias de *self-handicapping*: estratégias de desculpabilização. Pode estar associada a mecanismos de proteção e autoconceito e da defesa da autoestima pelo estudante. Quando as pessoas dão desculpas para justificarem seus baixos desempenhos, a fim de amortecer a sua frustração, ou as avaliações das outras pessoas, a propósitos desses desempenhos mais fracos. (TOROK, SZABO e TOTH, 2018).

Processo de julgamento: se refere à avaliação que o estudante faz do seu rendimento acadêmico, considerando suas crenças e valores pessoais, experiências escolares anteriores, normas sociais, monitoramento como compreende e executa essas tarefas. (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Metacognição: representa o conhecimento do conhecimento e a regulação da cognição (ou controle executivo e autorregulador), particularmente, quando se trata dos processos educativos, Proust (2013). “Pensar sobre o pensar”, “cognição da própria cognição”, “pensamento do próprio pensamento” são as expressões mais usadas pelos pesquisadores da metacognição, (ROSA et al., 2020). Smith (1989, p. 39), “os processos metacognitivos acontecem quando refletimos sobre se já sabemos alguma coisa, se estamos de fato aprendendo ou se estamos cometendo algum erro”.

Estratégias cognitivas: elaboração e organização (que são interligados), porém para empregá-las com êxito faz-se necessário que sejam observadas o rendimento escolar, as atribuições de causalidade e alguns estados emocionais, entre outros (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH e SANTOS 2008)

Estratégias de ensino: de acordo com Masetto (2003) são caminhos escolhidos ou criados pelo professor para direcionar o estudante, objetivando uma teorização a ser aplicada na sua prática educativa. Partindo desse pressuposto, Bordenave e Pereira (2005) amplia o conceito de estratégia de ensino como os meios utilizados para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Estratégias de aprendizagem: são definidas como meios de utilizar procedimentos cognitivos para acessar os conhecimentos prévios, e os processos metacognitivos como o auto monitoramento, par auxiliar nos diferentes domínios de conteúdo, de modo a aprenderem mais e melhor (GOMES; BORUCHOVITCH, 2020).

Referências Bibliográficas

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

ALVES, E. M.; CUNHA, WL da. A importância da agricultura orgânica na visão social e ecológica. **Revista F@ ciência**, v. 9, n. 1, p. 1-7, 2012. Disponível em: https://www.fap.com.br/fap-ciencia/edicao_2012/001.pdf Acesso em: 22 maio 2022.

AKERLOF, George A. Procrastination and obedience. **The american economic review**, v. 81, n. 2, p. 1-19, 1991. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/2006817> Acesso: 12 jun. 2022.

AQUINO, Adriana Maria; DE ASSIS, Renato Linhares. **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica; Seropédica, RJ: Embrapa Agrobiologia, 2012.

AZZI, Roberta G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1986..

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/> Acesso em: 05 jun. 2022.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001> Acesso: 18 maio 2022.

BANDURA, Albert. Reflections on self-efficacy. **Advances in behaviour research and therapy**, v. 1, n. 4, p. 237-269, 1978. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0146640278900127> Acesso: 27 abr. 2022.

BANDURA. A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE. Trierry (orgs). Verbetes sobre os Instrumentos Pedagógicos nos CEFFAS, *In: AMEFAS: Projeto /Pedagógico da EFAS*. Belo Horizonte: 2000.

BOISIER, Sergio. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político. **Planejamento e políticas públicas**, n. 13, 1996. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/135> Acesso em: 29 ago. 2022.

BORGES FILHO, E. L. **Da redução de insumos agrícolas à agroecologia: a trajetória das pesquisas com práticas agrícolas mais ecológicas na EMBRAPA**. 2005. 279f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**, p. 55-88, 2004.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 156–167, 2008. DOI: 10.20396/ed.v8i2.651. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v08n02/v08n02a14.pdf> Acesso em: 9 out. 2022.

BORUCHOVICH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, ERC. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação nos cursos superiores. **JOLY, MCRA; SANTOS, AAA; SISTO, FF Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BOTELLA, Luis; FEIXAS, Guillem. **Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica**. Barcelona: Laertes, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021 Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002> Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12741-ceb-2006> Acesso em 30 jun. 2022.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 1059–1075, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8650251. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922018000401059&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em: 26 set. 2022.

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: MURAD, Fátima. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CALDART, Roseli Salete et al. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma Educação do Campo**, v. 5, p. 147-160, 2002.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do Campo. **Dicionário da Educação do Campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CAPES, 2014, Documento de Área 2013 (Área Interdisciplinar),

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: **3rd Congresso Brasileiro de Agroecologia, Florianópolis, Brazil, Anais: CBA**. 2006. Disponível em: <http://biblioteca.emater.tche.br:8080/pergamumweb/vinculos/000005/000005f5.pdf> Acesso em: 10 jun. 2021.

CARVALHO, Franciely Lorenzon et al.; Ensino Remoto De Ciências Utilizando O Whatsapp: Construção De Um Biodigestor Como Método Educacional Na Pedagogia Da Alternância. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020- (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

CHEN, Dunjin et al. Expert consensus for managing pregnant women and neonates born to mothers with suspected or confirmed novel coronavirus (COVID-19) infection. **International Journal of gynecology & obstetrics**, v. 149, n. 2, p. 130-136, 2020. Disponível em: <https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/> Acesso: 01 jul. 2022.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. 2007. Disponível em: <https://repositoriohml.ufba.br/handle/ri/11845> Acesso em: 12 jun. 2023

CORRÊA, Vanessa Petrelli. Desenvolvimento territorial e a implantação de políticas públicas brasileiras vinculadas a esta perspectiva. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5486> Acesso em: 12 abr. 2022.

DALLABRIDA, Valdir R. **O desenvolvimento regional: a necessidade de novos paradigmas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs. **Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMATTEIS, G. Sistema Local territorial (SLOT): um instrumento para representar, ler e transformar o território. In: ALVES, A. F.; CORRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Orgs.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular. 2008. p.33-46.

DOMINGUES, Sérgio et al. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2021, v. 102, n. 262, pp. 764-786. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/jD4PYYjKC3Hjf9hZScbpbww/?lang=pt> Acesso 9 Out. 2022 .

DURAND, G. Multidisciplinarités et heuristique. In: PORTELLA, E. (Org.). **Entre savoirs L'Interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives**. Toulouse: Éres /UNESCO, 1991.

EHLERS, E. A. **Agricultura alternativa: uma visão histórica**. Estudos Econômicos, São Paulo, v.24, n. Especial, p.231-262, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/159171> Acesso em: 3 jun. 2022.

FAVARETO, Arilson. A abordagem territorial do desenvolvimento rural-mudança institucional ou "inovação por adição"? **Estudos avançados**, v. 24, p. 299-319, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/qCS5FF9gRpxwDgv9MQYkN7C/?lang=pt> Acesso: 13 jun.2022

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979. Papyrus editora, 2006.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2022.

FERNANDES, M. B. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. S. (Org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M. Reforma agrária e educação do campo no governo Lula/agrarian reform and education for the countryside during the Lula administration. **Revista Campo-Território**, [S. l.], v. 7, n. 14, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/17406/> Acesso em: 9 out. 2022.

FERRARI, Joseph R. et al. Exploring the time preferences by procrastinators: Night or day, which is the one? **European Journal of Personality**, v. 11, n. 3, p. 187-196, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/> Acesso em:30 jul. 2022.

FERRARI, Joseph R.; JOHNSON, Judith L.; MCCOWN, William G. **Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment**. Springer Science & Business Media, 1995.

FERRARI, Joseph R.; O'CALLAGHAN, Jean; NEWBEGIN, Ian. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. **North American Journal of Psychology**, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/276354186_Prevalence_of_Procrastination_in_the_United_States_United_Kingdom_and_Australia_Arousal_and_Avoidance_Delays_among_Adults/links/5557a6c108aeaaff3bf771c5/Prevalence-of-Procrastination-in-the-United-States-United-Kingdom-and-Australia-Arousal-and-Avoidance-Delays-among-Adults.pdf Acesso: 15 ago. 2022.

FOERSTE, E.; FICHTNER, B.; NUNES, J. W.; SOUZA NETO, J. C. DE. Educación rural y pedagogía social: interculturalidad en luchas colectivas por la tierra y la educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, p. 125-142. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2853> Acesso: 21 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Freire; LIMA, Luiz Gustavo; DUARTE, António Manuel. Aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FCZJqMgLG6jbcGvcq7mGk7Lh/?lang=pt&format=html> Acesso 12 out. 2022

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. *In*. **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes: 1995.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Interdisciplinaridade: um conhecimento construído nas fronteiras. **Int Stud Law Educ**, v. 8, p. 47-54, 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle8/47-54Ecl.pdf> Acesso em: 29 jun. 2022.

PINEAU, Gaston; GALVANI, Pascal;. Experiências de vida e formação docente: religando saberes—um método reflexivo e dialógico. **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**, p. 205-225, 2012. Disponível em: <https://wakeditora.com.br/produto/os-sete-saberes-necessarios-a-educacao-do-presente/> Acesso 04 maio 2023.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini ; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2004, v. 17, n. ISSN 1678-7153. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzKF5qgpZ6Q/> Acesso 25 set. 2022.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFRA Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. *IN*: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely (Ed.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Editora Vozes, 2020.

GUSDORF, G. **Professores para que?** Lisboa: Moraes, 1967.

GUZMAN, G. E.; GONZÁLEZ, E. M. Sobre la agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. *In*: GARCIA DE LEÓN, M. A. (ed.). **El campo y laciudad**. Madrid: MAPA, 1996. p.153-197 (Serie Estudios) Disponível em: https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_desenvolvimento.pdf https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/2742_9.pdf Acesso: 15 maio 2022.

HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. de F. R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural: Inferência para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 106–117, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9703. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703> . Acesso em: 25 out. 2022.

JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. *In*. **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes: 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____. **Ciência e destino humano**. Rio de Janeiro, Imago, 2005.

_____. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro, Imago, 2006.

KAPP, K. W. *Toward a science of man in society* A positive approach to the integration of social knowledge. Haia: Martinus Nijhoff, 1961.

KHATOUNIAN, Carlos Armênio. **A reconstrução ecológica da agricultura**. Agroecológica, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7760752/mod_resource/content/0/A%20reconstrucao%20ecologica%20da%20agricultura.pdf Acesso 12 set. 2022.

LEITE, A. B.; POLLI, H. Q. Agricultura orgânica no Brasil com enfoque na agricultura biodinâmica. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 417–430, 2020. DOI: 10.31510/inf. v17i1.787. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/787> Acesso em: 4 ago. 2022.

LENOIR, Yves. Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec elementary schools: Results of twenty years of research. **JSSE-Journal of Social Science Education**, 2006. DOI: Disponível em: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/345> Acesso em: 24 jul. 2022.

LIU, Cheng e cols. Efeito de depressores na flotação seletiva de scheelita e calcita utilizando sabão de parafina oxidada como coletor. **International Journal of Mineral Processing**, v. 157, p. 210–215, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rem/a/dvYmTYw6L8p4bRMFMXypSbx/?lang=pt> Acesso em: 24 jul. 2022.

LILLEMO, Shuling Chen. Measuring the effect of procrastination and environmental awareness on households' energy-saving behaviours: An empirical approach. **Energy Policy**, v. 66, p. 249–256, 2014. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301421513011026?casa_token=--HgQ8zHxf0AAAAA:V-X2DRfAUfM8RvtJzVe4pGeO_UQyx46ByJriVCGU-uBZp8wUFYsX_tyO2txsuqllwBWI9KEsmU4B Acesso: 20 nov. 2021.

LOPES, Paulo Rogério; LOPES, Keila Cássia Santos Araújo. Sistemas de produção de base ecológica—a busca por um desenvolvimento rural sustentável. **REDD—Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 4, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/5047> Acesso: 01 jul. 2022.

MACHADO, Ana Maria. **A velhinha maluquete**. Rio de Janeiro: Moderna, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, O. A. da S.; SILVA, M. R. da .; ALMEIDA, V. de S. . **Sala de aula invertida: Uma metodologia Ativa na Aprendizagem**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–5, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5701> Acesso em: 21 set. 2022.

MATOS, Alan Kardec Veloso. Revolução verde, biotecnologia e tecnologias alternativas. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/134> Acesso em 20 ago. 2022.

MDA/SDT. Ministério do Desenvolvimento Agrário/Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Abordagem territorial, 2015. Disponível em: <https://www.retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/189> Acesso em: 10 jan. 2022.

MEISHU-SAMA. **Alicerce do paraíso** - vol. Único. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2008.

MOLLISON, Bill; SLAY, Reny Mia. Introdução à permacultura. **Brasília: MA/SDR/PNFC**, 1998. Disponível em: https://permacultura.paginas.ufsc.br/files/2016/07/introducao_a_permacultura.pdf Acesso em: 12 maio 2022.

MOREIRA, Marcelle Resende. **Aprender a aprender – estratégias de autorregulação da aprendizagem para a melhoria da compreensão leitora**. Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 2016.

MOREIRA, Catarina. Agricultura biológica. **Revista de Ciência Elementar**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2013/003/> Acesso em: 23 mar. 2022.

MORIN, Edgar et al. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

MONTALVO, Fermín Torrano; TORRES, María Carmen González. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. **Electronic journal of research in educational psychology**, v. 2, n. 1, p. 1-33, 2004. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf> Acesso: 30 maio 2022.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade* [online]. 2019, v. 44, n. 3. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso 24 Outubro 2022

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia fAparecida. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: EAVAP-EF**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 18, p. 531-540, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZhxcsQSCShhYVmt5wzBY5ng/?lang=pt> Acessado em: 10 set. 2022

OLIVEIRA, Katya L. de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**, p. 47-78, 2009.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Kosour de. **Autorregulação: o uso diário de diários de estudos por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

PERASSINOTO, Maria Gislaíne Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação psicológica*, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335030096010.pdf> Acesso: 12 maio 2023.

PARFENOVA, Angelina; ROMASHOVA, Sofya. The role of procrastination in students' consumer behavior: Budget planning and impulse buying. **International journal of sociology and social Policy**, 2020. ISSN: 0144-333X Disponível: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSSP-10-2019-0199/full/html> Acesso em: 23 ago. 2022

PEREIRA, Waldiléia Cardoso; FREITAS, Wansley Ferreira. Convergências e divergências entre as concepções de educação do e no campo. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 101-123, 2021. DOI: . Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55083> Acesso em: 22 jun. 2022.

PERES, F., MOREIRA, JC. ; DUBOIS, GS. Agrotóxicos, saúde e ambiente: uma introdução ao tema. In: PERES, F., and MOREIRA, JC., orgs. **É veneno ou é remédio?** agrotóxicos, saúde e ambiente [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 21-41.

PIAGET, Jean. Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs. 1970. In: **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIMENTEL, David; ZUNIGA, Rodolfo; MORRISON, Doug. Update on the environmental and economic costs associated with alien-invasive species in the United States. **Ecological economics**, v. 52, n. 3, p. 273-288, 2005.

PIRES, Elson LS. As lógicas territoriais do desenvolvimento: diversidades e regulação. **Interações (Campo Grande)**, v. 8, p. 155-163, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/h3J57crWWybsP78tMqGDyKm/?lang=pt> Acesso em: 24 jul. 2022.

POLYDORO, Soely Aparecida J. et al. Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. In: **CONPE-Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Caminhos trilhados, caminhos a percorrer**. 2011.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** estratégia, estilo e cognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

POZO, J. I. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Editora Feevale, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do Poder**. SP: Ática, 1993.

REINIGER, Lia Rejane Silveira; WIZNIEWSKY, José Geraldo; KAUFMANN, Marielen Priscila. **Princípios da agroecologia**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15770>
Acesso em: 18 mar. 2022.

RODRIGUES, Léo Peixoto. A impossibilidade da interdisciplinaridade: apontamentos para alternativas socioconstrutivistas. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 53, n. 2, p. 300-308, 2017.

ROSA, C. W.; CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. . Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 703–721, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.2063. Disponível em:
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2063> Acesso em: 5 out. 2022.

ROSÁRIO, Pedro. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; NÚÑEZ, José Carlos; PIENDA; Júlio González. **Auto-regulação em crianças sub 10 – projecto sarrilhos do amarelo**. Porto: Porto editora, 2007.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Sarilhos do Amarelo**. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade**. Coimbra: Almedina Editores, 2006.

ROSÁRIO, Pedro. **Estudar o estudar: As (des)venturas do Testas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004

SAMINÊZ, T. C. O. et al. Princípios norteadores. In: **Produção orgânica de hortaliças: o produtor pergunta, a Embrapa responde**. Brasília: Embrapa Informações Tecnológicas, p. 17- 28, 2017.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Economia espacial**. SP: EDUSP, 2003

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, M. et. al. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994. p.15-20.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996

SANTOS, Ana Clarissa Matte Zanardo. Contribuições da Aprendizagem baseada em Projetos: análise da utilização do método em disciplina do Curso de Administração. **Percursos de inovação pedagógica: ensaios investigativos da prática docente**, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1493> Acesso em 12 abr. 2023.

SAQUET, M. A. O desenvolvimento numa perspectiva territorial, multidimensional e democrática. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 5–15, 2012. DOI: 10.20396/resgate.v19i21.8645701. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645706> Acesso em: 9 out. 2022.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E; S. Território, territorialidade e desenvolvimento: diferentes perspectivas no nível internacional e no Brasil. In: ALVES, A. F.; CARRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Orgs.). *Desenvolvimento territorial e agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p.15-31

SENÉCAL, Caroline; KOESTNER, Richard; VALLERAND, Robert J. Self-regulation and academic procrastination. **The journal of social psychology**, v. 135, n. 5, p. 607-619, 1995.. Disponível em: Acesso: 20 maio 2022.

SENHORAS, Elói Martins. Impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação. In: **Artigo apresentado no VII Congresso Nacional de Educação, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió-AL**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vii-conedu---edicao-online> Acesso: 20 maio 2022.

SCOTT, Allen; STORPER, Michael. Regions, globalization, development. **Regional studies**, v. 37, n. 6-7, p. 579-593, 2003. Disponível em: Acesso: 19 maio de 2022.

SILVA, Adelina Lopes. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. 2004. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/277925406_Aprendizagem_auto-regulada_-_Perspectivas_psicologicas_e_educacionais Acesso: 02 maio 2022.

SIQUEIRA, Soraia Lemos de; KRUSE, Maria Henriqueta Luce. Agrotóxicos e saúde humana: contribuição dos profissionais do campo da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, p. 584-590, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/5CmCSQJ5My5xRr8PCwZzMMc/> Acesso em:12 jan. 2022

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SNOW, Charles P. **The two cultures and a second look An extended version of the two cultures and the scientific revolution**. London: Cambridge University Press, 1959.

SNOW, Charles P. **The two cultures and a second look An extended version of the two cultures and the scientific revolution**. London: Cambridge University Press, 1959.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 57-72, 2009.

STERNBERG, Robert J. (Ed.). **Handbook of intelligence**. Cambridge University Press, 2000.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v. 13, n. 39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt> Acesso: 3 dez. 2022.

VASCONCELLOS, Marco A.; GARCIA, Manuel E. **Fundamentos de economia** São Paulo: Saraiva, 1998

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**, p. 77-94, 2004

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3814> Acesso: 3 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1988.

YOUAGRO. Agricultura ecológica: o que é, para que serve e como é feita, 2019. Disponível em: www.youagro.com/blog/informacao/agricultura-ecologica-o-que-e-para-que-serve-e-como-e-feita/ . Acesso em: 30 out. 2021.

ZANJANI, Shabnam HA; MILNE, George R.; MILLER, Elizabeth G. Procrastinators' online experience and purchase behavior. **Journal of the academy of marketing science**, v. 44, n. 5, p. 568-585, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11747-015-0458-1> Acesso em 30 maio 2022.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2013.794676> Acesso em: 30 de maio de 2022.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In: **Handbook of self-regulation***. Academic press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J.; RISEMBERG, Rafael. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *In: **Handbook of academic learning***. Academic Press, 1997. p. 105-125.

ZHU, Meng; BAGCHI, Rajesh; HOCK, StEFASn J. The mere deadline effect: Why more time might sabotage goal pursuit. **Journal of consumer research**, v. 45, n. 5, p. 1068-1084, 2019. Disponível: <https://academic.oup.com/jcr/article-abstract/45/5/1068/4962206?login=false> Acesso em: 16 jul. 2022.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). “**Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective**”. In: M. Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (eds.). *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Orlando, FL7 Academic Press, pp. 13– 39.

