

OFICINAS DE APRENDIZAGEM SESI PR: PROTAGONISMO E EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO

Fabiane Franciscone¹

Giovana Chimentão Punhagui²

Recebido em: 02/03/2019

Aceito em: 20/03/2020

RESUMO

A metodologia Oficinas de Aprendizagem realizada há 15 anos nos colégios Sesi Paraná tem como estratégia de aprendizagem desafios reais do mundo do trabalho, incentiva o protagonismo juvenil, o trabalho em equipe, o diálogo, cuidado e promove experiências de sentido, com grupos interseriados que aprendem a viver juntos, com suas diferenças em busca de soluções criativas e empreendedoras aos desafios propostos.

Palavras-chave: Ensino Médio, oficina de aprendizagem e juventudes.

ABSTRACT

The Learning Workshops methodology held for 15 years in schools Sesi Paraná has as learning strategy the challenges of the labor market. It encourages youth leadership, teamwork, dialogue, care and promotes meaningful experiences, with groups of students from different – mixed – grades who learn to live together, with their differences in search of creative and entrepreneurial solutions for the proposed challenges.

Keywords: High School, Learning Workshops, Youth

1 Gerente de Educação Básica do Sistema FIEP no Paraná, trinta anos de experiência na docência da Educação Básica, Profissional e Ensino Superior, gestora de Instituição de Educação Básica, dez anos Gerente de Educação Profissional e Ensino Superior do Senac RS, Graduada em Pedagogia pela Unisinos RS, Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela PUC RS e Doutora em Educação pela Universidade La Salle Canoas RS, pesquisadora sobre inovação em educação. fabiane.franciscone@sistemafiep.org.br

2 Gerente Executiva de Educação do Sistema FIEP no Paraná, atuando com as linhas de Educação Básica do Sesi, Educação Profissional do Senai e IEL. Suas principais vertentes de atuação são inovação na educação, metodologias ativas e gestão educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, possui Mestrado em Educação pela mesma instituição e Especialização em Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa pela Universidade de Cambridge. É autora de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais.

Vivemos ao som de um discurso de que a civilização, atualmente, tem em suas mãos um mundo de possibilidades e oportunidades e que a vida de cada um é resultado de suas escolhas e suas decisões; e também que o avanço tecnológico tem contribuído para facilitar a vida das pessoas, contribuindo com seus processos de aprendizagem. Contudo, será que tais afirmações são verdadeiras no país onde vivemos?

Brasil, ó pátria amada, país de natureza linda, de um povo heroico, bravo e criativo que não se encontra deitado em berço esplêndido. Mas sim, vivendo sob os efeitos de uma crise política, econômica, social e, principalmente, educacional. Esse contexto de pouca esperança contrapõe, em parte, às afirmações anteriores quando analisamos o desempenho dos alunos, no Pisa - Programa Internacional de Avaliação de alunos, de 2018, no qual o Brasil ficou em 57º posição entre 77 países no mundo.

Também é preocupante o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que em 2018, para uma proficiência adequada, o nível esperado é 7, porém a meta era 4,7 e o resultado geral do Brasil no Ensino Médio foi de 3,8. O resultado no IDEB do Ensino Médio é pior nas escolas públicas, pois foi de 3,5, e a meta era 4,4. Já nas escolas privadas o resultado foi 5,8 e a meta era 6,7. (Brasília, 2019). Esses resultados demonstram que as metodologias educacionais utilizadas não são eficientes nem eficazes, com isso existe uma pressão sobre os educadores visando melhores desempenhos de seus alunos.

Os educadores vivem dilemas e inseguranças que refletem o conflito que o sistema educacional vive. O primeiro dilema é que o foco da Educação está no ensino e não na aprendizagem do aluno. Por isso, as metodologias utilizadas em sala de aula, pelos educadores, comumente, fazem do aluno um ser passivo, ouvinte e não protagonista de suas aprendizagens. Diante disso, por que continuamos insistindo em metodologias que não favorecem a aprendizagem mesmo tendo acumulado, ao longo de décadas de pesquisa em Educação e Psicologia, saberes que apontam de modo incontestável para a importância do protagonismo dos estudantes em seus próprios percursos de formação? Desde a sólida base filosófica encontrada em pensadores como John Dewey, até formulações mais utilitaristas e controversas como aquelas encontradas em Edgar Dale (1969) – a qual defendia que lembramos 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e ouvimos, 70% do que falamos, dialogamos e 90% do que falamos e fazemos – há algo em comum que insiste em nossas formulações como educadores: a relação teoria/prática como fundamento do sentido de aprender. Sendo assim, as práticas educacionais deveriam proporcionar experiências nas quais o aluno do Ensino Médio fosse protagonista do processo de aprendizagem e não mero coadjuvante.

Esse cenário histórico educacional preocupante motivou o Sesi Paraná, em 2005, a pesquisar, estudar e a realizar a parceria com a educadora Marcia Rigon, para planejarem uma escola diferente, que promovesse experiências de sentido onde os jovens do Ensino Médio fossem protagonistas de suas aprendizagens. Durante a construção do currículo dessa nova escola, cuja metodologia foi denominada Oficinas de Aprendizagem, foram incorporados os estudos de Miguel Arroyo (2014), o qual reconhece e valoriza “o direito a ser jovem”, para isso foi fundamental entender a condição juvenil na diversidade de formas e suas relações entre o universo juvenil e a sociedade. Para este autor, cabe a escola e aos docentes abrirem espaços e tempos para ouvir a voz dessa juventude, como pensam, vivem, entendendo-os como seres no mundo e não como outros à margem da sociedade

excludente sem cultura, sem conhecimento e sem mérito de êxito de trabalho. Na operacionalização das Oficinas de Aprendizagem foi fundamental introduzir nas escolas diferentes espaços de aprendizagem e estratégias educacionais que promovessem o desenvolvimento integral dos adolescentes. Tais concepções são conceituadas por Carneiro (2012) de “desmuramento” virtual, abrir-se para vida, acolher e valorizar as diferenças, tornar-se um laboratório de comunicação e não de comunicados, acolher as linguagens diferentes, adotar a pesquisa permanente como atitude, ensinar com foco em habilidades, mesmo que nem todas sejam de índole científica, transformando a escola em uma comunidade de interesses, onde todas passam a se preocupar com os outros, a partir de demandas e respostas de interesses pessoais. Um dos diferenciais do trabalho docente é a sua competência em singularizar o contato com os alunos. A singularidade deve constituir o centro da atenção escolar e como a escola deve tornar-se “uma escola sujeito”, conforme propõe Touraine (1997, p.41). Contribuindo com esta escola, Parra (1978, p.27) afirmando que “o ensino não é nem um currículo fechado, nem um programa preestabelecido, mas todo um processo de condução de aprendizagem”. Por isso, é importante conhecer os estilos e ritmos de aprendizagem de cada jovem e seu repertório individual, conforme descrito na perspectiva freiriana.

As Oficinas de Aprendizagem desenvolvidas no Ensino Médio dos colégios do Sesi Paraná foram aperfeiçoadas com as ideias de Carneiro (2012) quando afirma que “a escola do jovem é a escola da reversibilidade, pois o que foi feito está sempre aberto a ser refeito”. A ideia é trabalhar com um currículo onde caibam todos, mas onde caiba sobretudo, o aluno jovem, com sua vida, seu mundo e seus projetos.

Os pilares da metodologia Oficinas de Aprendizagem têm como estratégia educativa aprender por desafios e, como pilares organizadores, grupos interseriados, trabalho em equipe e a inter e transdisciplinaridade.

A interseriação permite que alunos que têm 14, 15, 16 e 17 anos possam participar da mesma oficina de aprendizagem compartilhando ideias, experiências, conhecimentos e juntos possam construir soluções criativas para o desafio proposto.

A satisfação dos jovens em trabalhar em grupos, valorizando a colaboração e o diálogo, fica evidente nos relatos dos alunos. Esses relatos e a própria metodologia Oficinas de Aprendizagem são exemplos bem-sucedidos que comprovam o que a tese de doutorado de Fabiane Franciscone defendeu, que o que “faz diferença” no Ensino Médio é diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes.

A tese destaca a escuta das singularidades, o lugar do diálogo como espaço para conhecer o que jovem pensa e o que quer para sua vida, desenvolvendo condições favoráveis à confiabilidade, costuma resultar num clima amistoso, segundo Gadamer (2007), favorecendo a aprendizagem.

A possibilidade que os jovens têm de escolher uma oficina diferente a cada trimestre permite a interação com colegas diferentes. Essa experiência de conviver com colegas com personalidades diferentes contribui para que os jovens exercitem o que Bohn (2005) afirma, de que precisamos compreender o outro a partir dele, escutando sua fala para compreender qual é o significado do que ele está falando, para que esse outro faça o mesmo comigo e juntos possamos produzir algo novo. (p.129)

Colabora com esta reflexão Silva (2015), ao assumir que é preciso urgentemente dialogar, compreendendo tal termo com a “capacidade do estudante e professores captarem mutuamente os seus logoi, com o devido respeito à originalidade de cada um desses logoi, portanto afastando-se da tendência autoritária” (2015, p.2). Nesse sentido se propõe pensar o diálogo a partir da ótica freiriana, a qual entende que o diálogo não ocorreria se o indivíduo, ao estar na frente do outro, fosse considerado um mero “isto”. Esse diálogo é constituído em sua essência com amor, fé, esperança e pensamento crítico “elementos que fortalecem a perspectiva de uma relação horizontal entre os indivíduos, sedimentando a confiança de uns nos outros, o que guarda a profunda correspondência com algumas características humanas, como pensar, sentir, agir e transcender.” (SILVA, 2015, p.3) Precisamos romper com essa dinâmica escolar da inércia, da negação parcial dessa cultura juvenil, da insistência pelo autoritarismo, os quais têm demonstrado prejuízos aos estudantes, professores e à sociedade. Um dos caminhos para romper com tal simbiose é a pedagogia dialógica de Paulo Freire (2009), que se sustenta na transformação do mundo a partir do encontro entre educador e educando no nível ontológico, concebido como humanização, em que são valorizadas novas relações horizontais, nas quais um reconhece o outro, valorizando o Nós ao invés do Eu e do Tu como pares antagônicos.

Outra característica das Oficinas de Aprendizagem é sua estratégia metodológica quando propõe aos jovens várias oficinas, sendo que eles podem escolher qual participar em cada trimestre. Essa estratégia contribui para o protagonismo dos jovens, a partir de constante investigação e exploração de desafios relacionados à realidade, oportunizando um conflito contínuo e a utilização de uma gama de estratégias para alcançar possíveis respostas.

Se este é o objetivo da metodologia, é possível trabalhar estes aspectos no ensino médio, período em que os alunos se encontram na adolescência, fase na qual o indivíduo passa por mudanças importantes tanto fisiológicas, quanto psicológicas.

Analisando, essas mudanças, na perspectiva da neurociência, pesquisas revelam que o desenvolvimento extensivo estrutural e funcional do cérebro continua durante a juventude, o que significa que ainda há grande flexibilidade para ajustes na motivação intrínseca e em prioridades de objetivos, possibilitando mudanças em seu contexto social (RONE; DAHL, 2012). É considerado um período de desenvolvimento e consolidação do seu ser social e de sua identidade e compreensão em relação à sociedade e à opinião alheia (CHOUDHURY, BLAKEMORE, CHARMAN, 2006). No entanto, por conta das mudanças hormonais, principalmente em decorrência da puberdade, a propensão a riscos se torna maior, pois o indivíduo chega a perder 30% das sinapses dopaminérgicas, estritamente relacionadas ao prazer ou à recompensa. É por esta razão que certas situações consideradas prazerosas durante a infância passam a não ser mais interessantes (SARTORIO, 2006). Esta falta de interesse e a necessidade de recompensas mais robustas está relacionada a mudanças ocorridas no próprio cérebro do adolescente que, durante a puberdade, passa por um processo de reorganização sináptica e, como consequência, o cérebro fica mais sensível a experiências novas ligadas a funções executivas e de cognição social (BLAKEMORE; CHOUDHURY, 2006). Isto significa que, por conta desta reorganização, há maior necessidade de busca por sensações que tragam de volta a sensação de prazer e recompensa e, por isso, há a vulnerabilidade aos riscos. Neste sentido, se partirmos do pressuposto que o jovem tem um decréscimo na dopamina, – responsável pelo prazer e sentimento de recompensa – resultando em maior propensão ao risco, mas apresenta grande potencial para

pensar estrategicamente, realizando maiores e mais rápidas conexões neurais por conta da capa de mielina, é possível considerar o trabalho com a resolução de problemas como potencializador da autonomia e da responsabilidade. Problemas podem se tornar desafios e podem ser instigantes ao ponto de se transformarem em um risco positivo, motivando o aluno a buscar o prazer e a recompensa na descoberta da melhor resolução, resultando em conhecimento.

Neste contexto, a metodologia convencional de ensino trabalhada da forma posta na educação atual, de certo modo, não supre a necessidade do jovem de lidar com as mudanças em seu corpo e sua mente e, por consequência, não satisfaz seu potencial para utilizar sua capacidade neural e motivacional para aprender.

Aprendizagem acadêmica, quando embasada na compreensão do próprio aprender e na construção de maior independência cognitiva, metacognitiva e comportamental, favorece o desenvolvimento autônomo do indivíduo e auxilia na continuidade de sua formação após o período escolar (ROSÁRIO et al., 2004). Assume-se, portanto, que o papel da escola é o de fornecer aos alunos subsídios que lhes permitam desenvolver mecanismos cognitivos, metacognitivos e comportamentais para auxiliá-los a buscar conhecimento para aperfeiçoar e enfrentar os obstáculos encontrados no decorrer de sua aprendizagem, mesmo quando, e, principalmente, na ausência de um orientador. “[...] o processo educativo deve basear-se não tanto na transmissão de conhecimentos e informações, mas mais em orientar e facilitar a formação do pensamento e a ação do cidadão.” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 80).

Por isso, cada oficina tem um desafio, uma proposta a leitura de um livro, um filme e tem uma atividade de finalização que é a culminância para a resolução do desafio. Durante o trabalho na oficina, os jovens desenvolvem a criatividade, o pensamento crítico, a lógica de programação, a partir da imersão prática, tudo relacionado aos conhecimentos necessários a serem desenvolvidos, tendo o aluno como protagonista de sua aprendizagem e o professor como mediador, desafiador, apoiador e orientador dos jovens.

A seguir o exemplo de uma Oficina de Aprendizagem, para facilitar a compressão da metodologia.

PROJETO DE OFICINA

Que negócio é esse?

DESAFIO DA OFICINA

Partindo do resgate histórico familiar para a elaboração de receitas e produção de bolos secos, como podemos agregar valor a esses conhecimentos para produzir um negócio rentável, dinâmico e com preços acessíveis a clientela que se destina? Como criar uma marca forte considerando os aspectos tecnológicos e os padrões de consumo do século XXI?

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES

• Livro

Marketing 4.0, de Philip Kotler

• Filme

Joy: o nome do sucesso

- Finalização

Concurso de receita inédita

Criar plano de negócio incluindo o desenvolvimento do produto

Durante a resolução do desafio os alunos do Colégio Sesi precisam exercitar a capacidade autorregulatória constantemente, controlando o uso de estratégias pessoais, comportamentais e ambientais (ZIMMERMAN, 2002). A autonomia e a responsabilização pela aprendizagem são eixos estruturantes da aprendizagem dos alunos (FREIRE, 2009; ROSÁRIO et al., 2006). E estes eixos estão estritamente ligados à resolução de problemas. Ou seja, para que o desafio da Oficina de Aprendizagem seja destrinchado e desvendado, o ciclo de resolução de problemas e a capacidade autorregulação precisam estar bem ajustados, o que não é tarefa fácil.

Em sala de aula, o professor possui potencial para desenvolver processos de monitoramento e controle pelos alunos de sua própria aprendizagem (SCHNEIDER, 2008).

A elaboração de estratégias e a organização das informações fazem parte das ações implementadas pelos alunos nas salas de aula do Colégio Sesi/PR. O professor facilitador, ao trabalhar com um dos conteúdos da teia na oficina de aprendizagem, lança um roteiro de estudos para que o aluno e sua equipe realizem as pesquisas antes de fazer as discussões com a turma. Em meio às atividades, o uso das chamadas heurísticas (atalhos mentais) se torna frequente. De acordo com Sternberg (2010), as heurísticas são implementadas por conta dos limites de nossa memória de trabalho. A solução dos problemas depende desses atalhos mentais para que se possa chegar a uma solução. A equipe de alunos precisa desenvolver determinados atalhos relacionados à organização do espaço e do tempo, planejamento de ações, estratégias volitivas e até de relações interpessoais para que a equipe possa cumprir o trabalho da melhor maneira possível. Sejam problemas isomórficos, bem ou mal definidos, a disposição de estratégias se faz necessária.

Para Márcia Rigon (2011), precursora da metodologia no Colégio Sesi/PR, o fazer é a base da oficina de aprendizagem, e o argumentar é uma das competências mais importantes buscadas para a aquisição de experiência na resolução de desafios. Para a educadora, formular hipóteses, testar, analisar e formular a regra não são somente ações da matemática ou da filosofia. Servem para qualquer ciência – é conhecimento aprofundado. Por isso, pode-se afirmar que a metodologia se contrapõe à fixação funcional como obstáculo à resolução de problemas, corroborando para o trabalho eficiente com o desafio apresentado.

Para Rigon (2011), a escola precisa ser o lugar do fazer e não a simples “decoreba” de conteúdos desconexos e sem sentido para a vida real. É por isso que a autora, referindo-se à metodologia das Oficinas de Aprendizagem, afirma que a integração do conhecimento se faz pela transdisciplinaridade e que esta deve ser a forma de abordagem dos conteúdos na escola, entrelaçados pelo desafio proposto.

Dessa forma, os professores educam para vida, para o que faz sentido, para o que transforma os próprios modos de viver e conviver.

As Oficinas de Aprendizagem são experiências de sentido contrapondo a pressa de vencer os conteúdos. Essa pressa diminui as possibilidades de viver experiências realmente

significativas e inviabiliza a escuta mais sistemática das culturas juvenis. Conforme afirma Larrosa (2002, p.21) a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

A informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

Outros fatores que têm contribuído para dificultar as relações no ambiente escolar são: “a velocidade com que são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo moderno”, o que também impede de os sujeitos terem “conexões significativas. O sujeito moderno é consumidor voraz insaciável de notícias, de novidades é um curioso, eternamente insatisfeito” (LARROSA, 2001, p.21). Para o autor, o sujeito tem demonstrado ser incapaz de silêncio, pois o excesso de estímulos o agita, o choca, o excita, no entanto, nada lhe acontece. Esses são alguns motivos pelos quais os jovens, os educadores e as equipes diretivas das escolas conservadoras e conteudistas têm apresentado dificuldades para escutar, sentir, comunicar e estabelecer um diálogo que signifique bem mais que o pingue-pongue de opiniões, argumentos e pontos de vistas que habitualmente ocorrem entre dois ou mais interlocutores (BOHN, 2005).

Já dizia Cora Coralina (1984) “nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas”. Para que isso ocorra, precisamos de tempo disponibilidade para sentir, pensar, escutar e dialogar. Isso é o que propõe as Oficinas de Aprendizagem a partir de seus desafios, compreendidos como “saber da experiência que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (LARROSA, 2002, p. 26)

Para Dayrell, a “escola é invadida pela vida juvenil, com seus looks, suas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também, para os amores, amizades, gostos e distinções de todo tipo” (2007, p. 1120). Dessa forma, a escola deixa de ser um local meramente de estudo para se transformar em espaço de vivência da condição juvenil, onde novos comportamentos e valores são manifestados, sobrepondo-se aos valores definidos pela escola tradicional.

No ambiente escolar existe a necessidade de autocuidado para que se possa também cuidar do outro em um movimento de humanização valorizado pelas Oficinas de Aprendizagem.

O cuidar, dos educadores do colégio Sesi/PR, envolve ajudar o outro a ser um “si mesmo próprio” e não apenas um reflexo das suas expectativas.

Quando conseguimos gestar, parir e cuidar de práticas educativas que criem possibilidades de aprender a viver junto e dar sentido ao “nonsense” da vida prosaica e cotidiana, parece que estamos diante de algo efetivamente “inovador”.

Segundo Franciscone (2018), o que faz a diferença no Ensino Médio é ser escutado, respeitado, viver experiências que façam sentido à vida e encontrar educadores interessados em cuidá-los, na melhor acepção da palavra. (p. 175)

A qualidade da educação nesse sentido, depende da qualidade de nossas ações políticas, concebidas como modos de estar no mundo, com os outros, com vistas ao bem comum.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Os Jovens, Seu Direito a Se Saber e o Currículo**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2014. ASSIS, Machado de. *Ressurreição*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/machado/arquivos/html/romance/marm01.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2009.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHOUDHURY, Suparna. **Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 47, n. 3, p. 296-312, 2006.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Escola de Diálogo de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/notas-sobre-a-experiencia-e-o-saberdeexperiencia>>. Acesso em: 26 jun. 2014.
- CHOUDHURY, Suparna; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHARMAN, Tony. **Social cognitive development during adolescence**. *Oxford Journals*, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2006.
- CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global; 1984.
- DALE, Edgar. **Pirâmide da aprendizagem**. 1969.
- DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc. Campinas*, v. 28, n. 100, 2007.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramento, 2005.
- PARRA, N. **Ensino Individualizado: programas e matérias**. Saraiva. São Paulo. 1978.
- FRANCISCONE, Fabiane. **O que faz diferença no ensino médio: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes**. Canoas, 2018.
- FREIRE, Luiz Gustavo Lima. **Auto-regulação da aprendizagem**. *Ciência & Cognição*, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- RIGON, Marcia C. **Prazer em aprender: o novo jeito da escola**. Curitiba: Kairós, 2010.
- ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa; SALGADO, Ana; RODRIGUES, Ângela; SILVA, Cândida; MARQUES, Carina; AMORIM, Liliana; MACHADO, Sandrina; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLES-PIENDA, Júlio; PINA, Fuensanta H. **Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem**. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 10, n. 1, p. 77-88, 2006.
- ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa; SOARES, Serafim; CHALETA, Elisa; GRÁCIO, Luisa; SIMÕES, Fátima; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLES-PIENDA, Júlio A. **Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005.
- SARTORIO, Rodrigo. **Neurociências e comportamento na educação de crianças e adolescentes**. Florianópolis: Cesus, 2006.
- SCHNEIDER, Wolfgang. **Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education**. *Mind Brain and Education*, v. 2, n. 3, p. 114-121, 2008.
- SILVA, Maciel Pereira da Silva. **Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no encontro de**

culturas. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 14, n. 1, 2015.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 383-437.

TOURAINÉ, Alain. **Podremos vivir juntos? La discusión pendiente**: el destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

VEIGA SIMÃO, Ana M. **O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem**: implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana M. Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004.

ZIMMERMAN, Barry J. **Becoming a self-regulated learner**: an overview. Theory Into Practice, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

Disponível em [http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf]