

O PROFESSOR TAMBÉM APRENDE? A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Bruna Silva dos Santos²
Greyce da Silva Rodrigues³
Luciano da Silva Rodrigues⁴
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko⁵

RESUMO

A discussão a respeito da formação de professores no Brasil é tema caríssimo e merece atenção, em razão dos reflexos que esse processo acarreta à sociedade. Para nortear esse percurso investigativo, identificou-se como problema de pesquisa a questão a seguir: O constructo da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na formação docente? Para angariar subsídios nesse sentido, realizou-se revisão bibliográfica sobre a aprendizagem autorregulada em contextos de formação docente, tendo como objetivo principal analisar as contribuições da aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores. Para atingi-lo buscou-se aporte na pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Além disso, a pertinência deste estudo assenta-se no impacto que a formação de professores possui dentro do cenário nacional, pois, trata-se de fator primordial para a qualidade da educação, tema que ressoa a toda sociedade. Da mesma forma, sua relevância acadêmica funda-se na observação de lacuna investigativa, a partir da diminuta produção científica nacional sobre a autorregulação da aprendizagem voltada aos professores. Com o intuito de contextualizar essa formação na contemporaneidade, realizou-se análise dos dados fornecidos pelo INEP, no ano de 2017, bem como, discussões baseadas no arcabouço teórico alçado durante este estudo. Que trouxeram como resultados a possibilidade de inferir que há relevância na vinculação entre a autorregulação da aprendizagem e a formação de professores. Posto que, este constructo tem potencial significativo para auxiliar nos processos formativos, e, conseqüentemente, influir na promoção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores, Formação continuada, Aprendizagem autorregulada.

INTRODUÇÃO

A produção apresentada é fruto das disciplinas estudadas no Curso de Pós-graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, oferecido pelo campus Porto

¹ Pesquisa oriunda do grupo de pesquisa Inovação, Educação e Trabalho, definida “A gestão educacional no contexto das tecnologias digitais: as implicações dos processos de inovação na escola”.

² Mestranda do Curso Pós-graduanda Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, bruna.santos@osorio.ifrs.edu.br;

³ Mestranda do Curso Pós-graduanda Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, greycegl@bol.com.br;

⁴ Mestrando do Curso Pós-graduanda Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, lucianodsradm@gmail.com;

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora-orientadora do Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br.

Alegre. No decorrer dos temas discutidos em sala de aula e no grupo de pesquisa emerge o interesse em pesquisar o tema da autorregulação da aprendizagem, assim, para nortear o percurso investigativo, identificou-se como problema de pesquisa a questão: O constructo da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na formação docente?

Com a intenção de responder esse questionamento, definiu-se como objetivo principal, analisar as contribuições da aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores, realizando-se através de revisão bibliográfica. Para atingi-lo busca-se, ainda, como objetivos específicos, verificar o surgimento da formação de professores no Brasil e seus desdobramentos até os dias de hoje, e, identificar os princípios da autorregulação da aprendizagem.

A pertinência deste estudo assenta-se no impacto que a formação de professores possui dentro do cenário nacional, pois, trata-se de um fator primordial para a qualidade da educação, tema que ressoa em toda a sociedade. Ou seja, buscar caminhos para a qualificar essa formação é consequentemente almejar uma educação mais igualitária, principalmente, para um país em que a dualidade educacional está historicamente constituída, como no Brasil. No que concerne a sua relevância acadêmica, observou-se durante a construção da revisão bibliográfica, que há diminuta produção científica a respeito da autorregulação da aprendizagem voltada para o público docente. Assim sendo, encontrou-se uma lacuna de investigação na qual o presente estudo vem a contribuir e, por conseguinte, a validar-se.

Desse modo, para alcançar os objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, no intuito de coletar informações e analisar as produções existentes no meio acadêmico e na legislação nacional, referente ao recorte temático deste artigo. Este estudo investigativo é norteado pela abordagem qualitativa, pois debruça-se sobre a interpretação de processos históricos para a compreensão da aprendizagem de docentes.

Para que seja possível refletir sobre a formação de professores, é necessário atentar para o significado da profissão docente. Neste intento, Libâneo e Pimenta trazem importante contribuição:

Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (1999, p. 262).

Com o intuito de contextualizar a comunidade científica e social de tais profissionais, no que se refere a formação inicial e continuada dos educadores na contemporaneidade,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

realizou-se análise dos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, referente ao ano de 2017, bem como, as discussões teóricas que contaram com os seguintes autores Saviani, 2009; e Canário, 1995. No que concerne a autorregulação da aprendizagem, esta foi abordada através de bibliografias como: Zimmerman, 2008; Polydoro, Azzi, 2009; Veiga Simão, Frison, Machado, 2015; e Boruchovitch, 2014.

Há consenso entre os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, de que este constructo é composto pelo controle dos processos cognitivos, emocionais e comportamentais. Entretanto, a presente produção aponta como aporte teórico a Autorregulação Cíclica (ZIMMERMAN, 2008). Após, apresenta-se uma análise das contribuições da psicologia educacional referente a aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores.

Quanto aos resultados, a partir das leituras do referencial teórico e fontes documentais alçados, permite-se inferir que há relevância na vinculação entre a autorregulação da aprendizagem e a formação de professores. Posto que, este constructo tem potencial significativo para auxiliar nos processos formativos, e, conseqüentemente, influir na promoção de uma educação de qualidade, o que trata-se de um resultado natural, pois, professores bem qualificados têm melhores condições de exercer com excelência suas funções. Ainda, porque, a aprendizagem autorregulada não ocorre isoladamente, mas precisa de espaços colaborativos de interação entre docentes, de forma que suas aprendizagens se complementem, de modo autônomo e permanente.

Por ter como objeto comunidades docentes, é preciso considerar que suas aprendizagens são construídas pela interação, visto que, é no ambiente escolar e através da prática pedagógica cotidiana, que o professor se constitui. Paulo Freire contribui ao dissertar que: “profissional é atributo de homem, não posso, quando exerço um que fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original” (1983, p.20). Desta forma, é necessário lançar luz sobre os aspectos históricos e relacionais de tal processo de constituição, pois não há como distinguir o homem do profissional.

Dessa maneira, o presente texto está estruturado em seis partes, iniciando pelas discussões teóricas, compostas por breve histórico sobre a formação docente, aspectos de sua formação continuada, e a construção de um delineamento sobre a autorregulação da aprendizagem. Em seguida é descrita a metodologia, os resultados e as discussões, culminando nas considerações finais que trazem as relações estabelecidas entre os temas. Portanto, inicia-se a incursão pelas discussões temáticas deste estudo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS ATÉ OS DIAS DE HOJE

É notório que significativo número dos projetos de desenvolvimento nacional, tem em sua estrutura, estratégias no campo da educação. Norteadas por concepções e ideologias essas ações influenciam no desenvolvimento humano, bem como, nos problemas sociais enfrentados por brasileiros e brasileiras.

Se for considerada como eixo principal para o desenvolvimento pátrio, a educação auxiliará em outras frentes problemáticas, de forma simultânea, como: saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento e meio ambiente (SAVIANI, 2009). Desse modo, faz-se necessário atentar para algumas das condições estruturais da educação brasileira, no que se refere aos recursos materiais e humano. Sendo assim, debruça-se sobre os profissionais em educação, em especial os professores.

De acordo com dados do INEP⁶ sobre o ano de 2017, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. Este público é parte fundamental da educação nacional, pois, estão em contato com as crianças e jovens diariamente, auxiliando na formação e construção de aprendizagens através de seus conhecimentos e métodos. Nesse sentido, a questão da formação de professores precisa ocupar ponto principal nos debates e programas educacionais, uma vez que, a qualidade da educação está diretamente atrelada a qualidade dos profissionais que nela atuam.

Dada a relevância da temática, cabe discorrer sobre o surgimento da formação de professores e seus desdobramentos. Neste sentido, historicamente, a primeira instituição com a função de formar professores foi criada em Paris, em 1795, com o nome de Escola Normal Superior, tendo como objetivo formar professores voltados para o nível de ensino secundário e, também, a Escola Normal Primária que visava preparar docentes para lecionar no ensino primário. No Brasil, a formação para professores se iniciou após a independência, em meados de 1890 (SAVIANI, 2009), em que, já prevalecia o modelo das Escolas Normais. Neste período, a principal preocupação com os futuros docentes voltava-se para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos para os alunos.

⁶ Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. CENSO ESCOLAR 2017. NOTAS ESTATÍSTICAS. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

Posteriormente, o momento histórico é marcado pela “organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933” (SAVIANI, 2009, p. 144), sob inspiração do ideário da Escola Nova. Desse modo, faz-se necessário ressaltar trecho do documento que é parte do alicerce da educação atual, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, no que tange sobre a formação dos educadores:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 59-60).

Percebe-se no excerto acima, uma preocupação com a formação do professor que vai além dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os Institutos de Educação, por sua vez, continham em seus currículos disciplinas voltadas para a educação, como: sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação. Além disso, como suporte para a relação entre teoria e prática, também continha outros níveis de escolaridade: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Entre os anos de 1939 a 1971, surgiram os primeiros cursos de pedagogia e de licenciatura, entretanto o currículo que disponibilizavam não priorizava os aspectos didáticos pedagógicos. Na sequência, a habilitação para atuar no nível primário se deu através do Magistério, equivalente ao Ensino Médio Técnico de hoje. Desta forma, não era necessário curso superior para lecionar até a 4ª série (atual quinto ano do ensino fundamental).

Libâneo e Pimenta relatam sobre a formação superior de Pedagogia que adquire caráter de operacionalização da metodologia: “com base no que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica” (1999, p. 246). A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), orienta no Art. 61 os fundamentos da formação de professores da seguinte forma:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios

supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Em meio a rupturas e retrocessos, é possível observar os avanços que a educação conquistou, pois, o Plano Nacional da Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, nas diretrizes para o magistério da educação básica, traz os seguintes princípios para os cursos de formação de professores, os quais dialogam com a LDBEN:

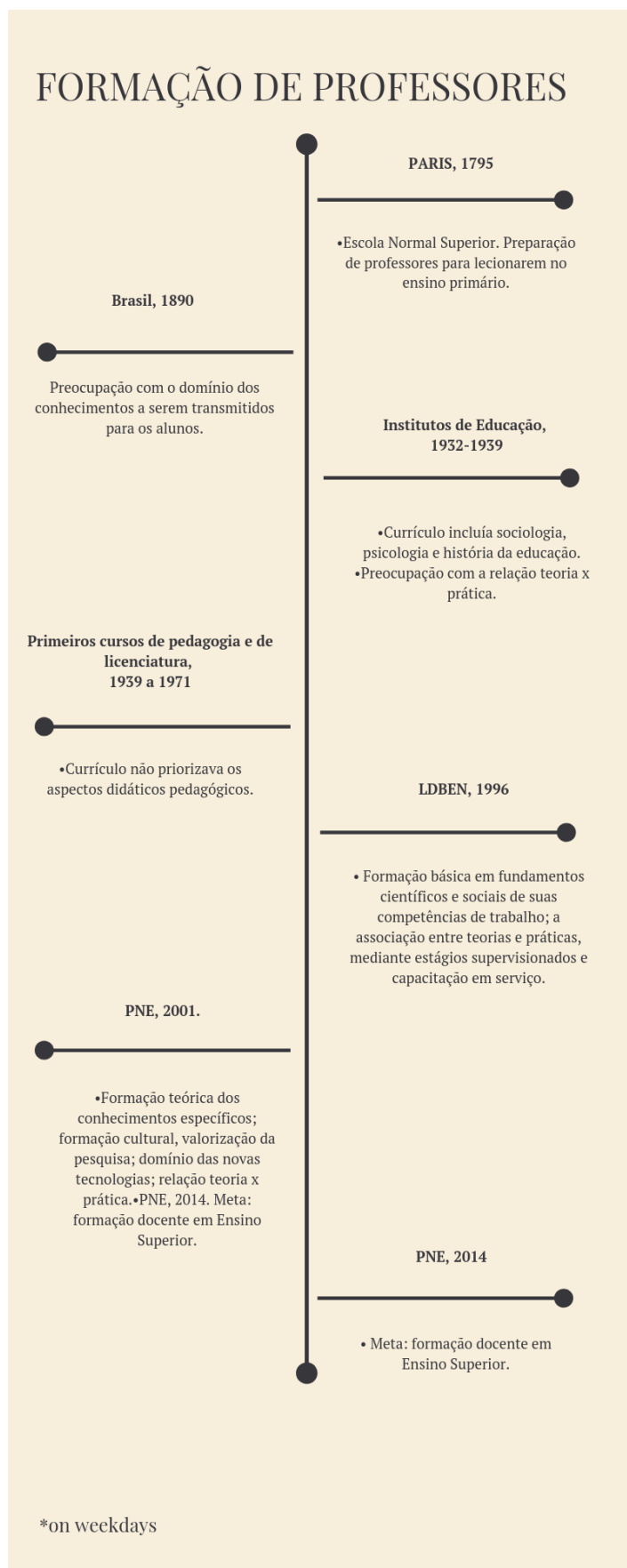
a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação. (BRASIL, 2001).

Seguindo a linha histórica, no ano de 2014, é sancionada pela Presidenta da República a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, esta rege o atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal. No plano são apresentadas vinte metas com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica e quatro destas tratam sobre a BNCC (BRASIL, 2014). Em seu texto é ressaltado a importância da formação docente, em nível superior, através da meta 15, a qual reforça o objetivo de assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Em novembro do mesmo ano, ocorreu a segunda Conferência Nacional da Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). O documento PNE tem relevância ímpar quanto ao propósito de qualidade na educação brasileira a tal ponto que o tema apresentado para a discussão foi: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (CONAE, 2014).

Para auxiliar na compreensão do panorama histórico até aqui delineado, colaciona-se um infográfico. Este apresenta de modo sintético os principais marcos da formação de professores.

Imagem 1 – Linha do tempo a respeito da formação de Professores.

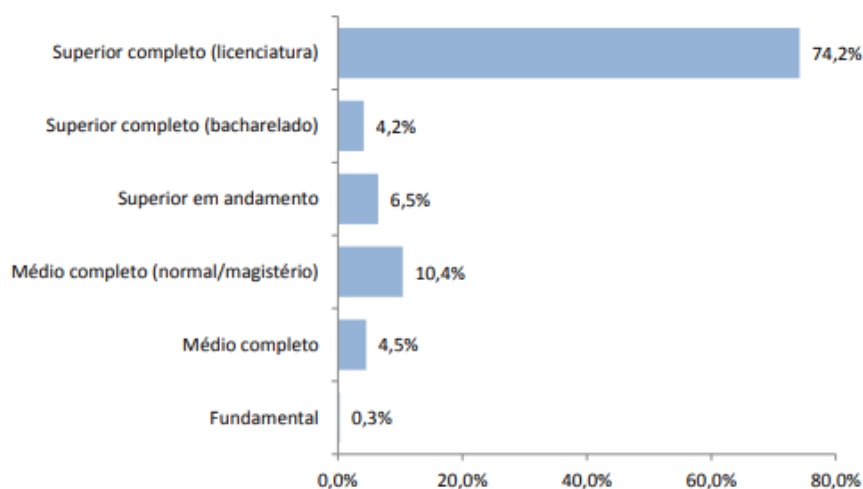


Fonte: Autores, 2019.

A imagem anterior foi elaborada para dar concretude ao processo histórico já descrito, demonstrando-o de forma ilustrativa. A partir deste, ainda, é possível notar que foi retratado lapso considerável de tempo, em que entre os marcos apontados é observável aspecto comum, sendo este uma grande preocupação com a formação técnica e cognitiva dos professores, e um demérito das questões emocionais desses profissionais.

No contexto educacional contemporâneo, referente ao nível de escolaridade dos professores que atuam na educação básica, os dados do INEP trazem importante contribuição, uma vez que, apresentam o seguinte: 78,4% dos professores possuem nível superior completo; desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura; dos docentes que atuam na educação básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. Contudo, ainda temos um número considerável de docentes sem a formação mínima exigida, como demonstra o gráfico a seguir:

Imagem 2 - Gráfico de distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2017.



Fonte: INEP, 2018.

Ao verificar as informações tabuladas, torna-se preocupante a quantidade de professores atuando nas escolas sem formação pedagógica. Assim, presume-se uma defasagem no aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, bem como, sobre as concepções educacionais que norteiam sua prática. Inquestionavelmente, as aulas ficam prejudicadas, pois falta conhecimento específico a estes profissionais. Segundo Gatti (1999) dados desta natureza sinalizam a dimensão dos desafios para se melhorar a qualificação da educação no nível da educação básica no Brasil.

Entretanto, cabe ressaltar que além do nível de escolaridade do professor, sua trajetória docente precisa ser acompanhada e aprofundada para conectar-se com as mudanças sociais, buscando fortalecer os aspectos didáticos da formação inicial docente. Para tanto, avante da

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

formação inicial, aborda-se ainda outras referências que tratam da educação continuada de professores.

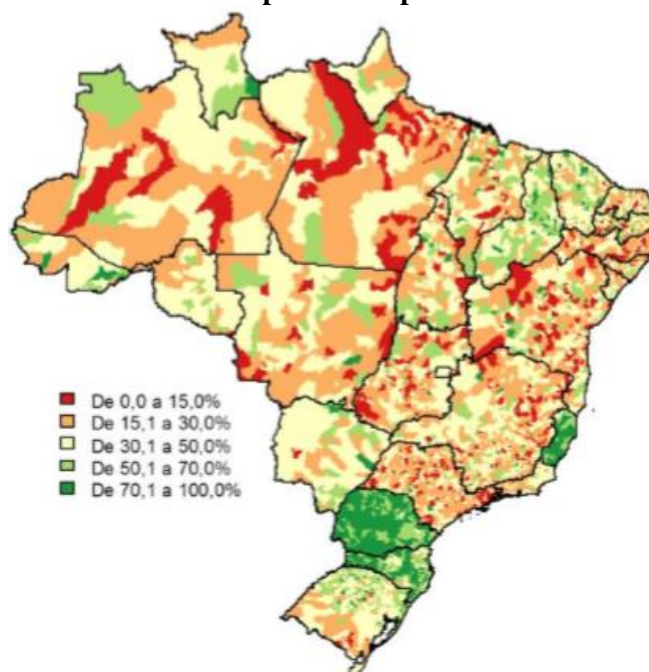
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A LDBEN, em seu Art. 62, discorre sobre a formação de docentes para lecionar na educação básica, no parágrafo 1º orienta: “a união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Neste contexto, ressalta-se, de modo exemplificativo, que no ano de 2017, o estado de Santa Catarina obteve o maior número de municípios cujos professores realizaram formações continuadas, percentual expressivo que distancia-se da realidade das demais unidades federativas, como retrato nos dados do INEP:

Com relação à formação continuada dos professores, os estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina se destacam com o maior número de municípios com elevado percentual de docentes que realizaram cursos de formação continuada. Em todos os municípios do Espírito Santo e do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram cursos de formação continuada. Em Santa Catarina, o mesmo ocorre para 97,6% dos municípios. (INEP, 2018, p.15).

Para auxiliar na compreensão da diversidade enfrentada no Brasil quanto a formação continuada de professores, colaciona-se o mapa a seguir para dar concretude a estes dados.

Imagem 3 – Mapa representando o percentual de professores da educação básica com formação continuada por município em 2017.



Fonte: INEP, 2018.

Apesar dos três estados mencionados, que destacam-se em relação a essa temática, torna-se visível a discrepância que o território nacional apresenta sobre a valorização e promoção da formação continuada dos docentes, pois, ainda é grande a quantidade de municípios que contemplam, no máximo, 50% dos seus professores. Nesse sentido, cabe fomentar iniciativas e ações que promovam reflexões e discussões acerca das práticas e concepções pedagógicas.

A definição de formação continuada abrange muitas possibilidades, é possível encontrar cursos de extensão e cursos de formação. Quanto a formação continuada de professores, Gatti traz o seguinte conceito e formatos:

[...] o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Não é o objetivo deste estudo delegar toda a responsabilidade da qualidade educacional apenas para a formação inicial e continuada dos educadores, porque entende-se que a formação é parte de um conjunto de relações e processos que a escola, bem como o sistema de ensino integram. Sendo assim, Canário contribui:

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de “resistência” à mudança. Cria-se então o dilema de saber por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»? (CANÁRIO, 1995, p. 05).

O questionamento realizado amplia as discussões abordadas, compreendendo o contexto escolar como espaço de “transformações de reflexões” (CANÁRIO, 1995, p. 06), no qual o professor muda, e, conseqüentemente, o ambiente também é alterado. Percebe-se o professor como pessoa, e a escola como organização social.

Para tanto, altera-se a ótica da formação, sendo esta voltada para as especificidades da escola em questão e do público pretendido. Elaborada através de planejamento e não como catálogo de ações, de modo que a formação individual complementa-se com a formação coletiva. Assim, o objetivo deixa de ser a mudança final pretendida pelo plano de formação e concentra-se nos procedimentos para alcançar esta mudança, através das experiências dos formandos:

É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável. A formação contínua, nomeadamente no caso dos professores, institui-se, nesta perspectiva, como um processo de formalização da experiência. Raciocinar em termos de valorização da experiência opõe-se a um raciocínio em termos de «necessidades» cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais. (CANÁRIO, 1995, p. 16).

Nesta perspectiva, o planejamento realizado pode oportunizar processos de auto formação docente. Pois, à medida que transforma a experiência em um saber utilizável, provoca o autoconhecimento, conectando a prática com a concepção pedagógica do sujeito. Com o intuito de complementar este estudo, foi realizada discussões sobre a aprendizagem autorregulada, e suas possíveis vinculações e potencialidades à formação de professores.

A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O foco da formação dos professores, nos estudos e investigações em Educação, que outrora era voltado para o processo de ensinar, atualmente deu lugar para a busca pela compreensão sobre a ação de aprender. Neste sentido, as instituições de ensino encontraram apoio na Psicologia Educacional, a qual debate como os alunos aprendem. Uma percepção possível neste campo dá-se através da aprendizagem autorregulada. Nesta tangente, compreende-se que o termo citado, aprofunda a habilidade de aprender a aprender, pois, relaciona a aprendizagem autônoma do aluno, com as intervenções do ambiente. Ou seja, conecta as duas ações principais do cotidiano escolar: ensinar e aprender.

Em uma primeira plana, insta analisar que a autorregulação da aprendizagem é um constructo da Teoria Social Cognitiva, os estudos sobre o tema iniciaram-se no encontro anual da *American Educational Research Association* em 1986, com o intuito de integrar processos como: estratégias de aprendizagem, monitoramento metacognitivo, percepções de autoconceito, estratégias volicionais e autocontrole, sob uma única pesquisa (ZIMMERMAN, 2008; POLYDORO, AZZI, 2009). Nesse contexto, foi possível compreender que o conceito

que se apresentou, concebe os alunos como autores de seu projeto de aprender, através do controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento, norteados pelos objetivos estabelecidos pelos sujeitos (VEIGA SIMÃO, FRISON, MACHADO, 2015; BORUCHOVITCH, 2014).

Com o objetivo de esclarecer a temática deste estudo Moraes, Borges e Okuyama apresentam significativa contribuição:

Autorregular-se significa viver processos de aprendizagem regulados pelo próprio aprendiz. Tal regulação é em grande parte resultante da interação de conhecimentos, competências e motivações que são necessários ao planejamento, à organização, ao controle e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos numa determinada situação de ensino sistemático (2013, p. 67-68).

O conhecimento é construído no momento em que o sujeito se depara com situações problemas e necessita regular sua cognição, metacognição, motivação e comportamento para resolvê-las. Nesse intento, o ambiente externo deve promover espaços de reflexões e questionamentos, de modo que, auxiliem o sujeito na sistematização de sua aprendizagem.

A construção da aprendizagem se dá de forma personalizada, pois, cada ser humano possui especificidades próprias, as quais lhe darão suporte para elaborar e executar o seu projeto de aprendizagem. Salientando o papel fundamental do sujeito e do ambiente externo nesse processo, segue a seguinte afirmação: “O constructo da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio” (VEIGA SIMÃO e FRISON, 2013, p. 05).

Os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem tomaram caminhos diferentes, embora, tenha-se o consenso de que é composta pelo controle dos processos cognitivos, emocionais e comportamentais. Nesse contexto, a presente produção aponta como aporte teórico a Autorregulação Cíclica (ZIMMERMAN, 2008).

A abordagem citada é composta por três fases: antecipação, execução e autorreflexão. Na primeira fase, ocorre a elaboração do planejamento, análise da tarefa, e escolha dos objetivos e procedimentos para a sua realização, com base nas motivações intrínsecas do sujeito. A fase de execução inclui os processos de autocontrole do desempenho e da motivação, além da auto-observação (POLYDORO, AZZI, 2009).

A autorreflexão caracteriza a terceira fase, que envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e a análise reflexiva (POLYDORO, AZZI, 2009; VEIGA SIMÃO, FRISON, CIGALES, 2017) sobre o que foi realizado, bem como, a forma que se deu o alcance integral

ou parcial dos objetivos e metas elencados, estratégias utilizadas e aprendizagens construídas. Essa concepção é cíclica, pois, compreende-se que a terceira fase promove um novo planejamento, ou, ressignificação do primeiro.

Entende-se que o projeto de aprender do indivíduo é construído com base em suas crenças e motivações, portanto, um componente importante para a realização desse processo é o apoio afetivo, como relata Boruchovitch:

Investigações realizadas nas últimas décadas demonstram que a intervenção em estratégias de aprendizagem, principalmente quando inclui um trabalho de apoio afetivo e motivacional, melhora de forma expressiva o desempenho escolar dos alunos, suprimindo deficiências no processamento da informação em diversas áreas - como matemática, leitura e escrita - e contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem (2014, p. 402).

Além do trabalho com informações, conceitos e técnicas, o apoio afetivo e motivacional também faz parte do papel do professor, que possui o intuito de que seus alunos construam conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. Dentre suas demandas contemporâneas, a investigação sobre como os educandos aprendem é igualmente fundamental. Então, cabe questionar: e o professor, como aprende?

São inquietações dessa natureza que impulsionaram o presente estudo, no desejo de encontrar caminhos para fomentar a aprendizagem inicial e continuada de professores. O percurso até aqui percorrido, serve também de procedimento para colocar em debate as especificidades da realidade da formação docente no Brasil, questões essenciais para iluminar as análises e discussões das páginas que seguem.

METODOLOGIA

O estudo elaborado caracteriza-se como exploratório e descritivo, visto que, tem por propósito trazer familiaridade com o problema de pesquisa e ampliar o conhecimento dos investigadores sobre os assuntos pesquisados (GIL, 2002). Além de, realizar a descrição dos fatos e fenômenos constatados, estabelecendo relações entre as variáveis (TRIVIÑOS, 1987).

No que concerne a abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa, que caracteriza-se pela determinação de um percurso que engloba a definição de um problema, coleta e análise das informações e por fim alcança esclarecimentos relevantes (TRIVIÑOS, 1987), adotando como procedimento técnico pesquisa bibliográfica e documental. Desta forma, o procedimento de coleta de dados orientou-se pela busca de referencial bibliográfico

atualizado, obtido através da consulta eletrônica em sites oficiais, bases de dados e bibliotecas digitais, somado a fontes físicas.

Com base nesses elementos desencadeou-se o procedimento de análise dos dados por meio de um julgamento qualitativo, relacionando as fontes alçadas ao problema. Através da leitura do referencial teórico acerca do constructo da autorregulação da aprendizagem, identificou-se sua potencialidade e pertinência para a formação inicial e continuada de docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES A CERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Aprender a aprender não é habilidade que deve ser desenvolvida somente nos alunos. O professor que tem a função historicamente reconhecida de ensinar, também necessitou aprender sua profissão. O “profissional do humano”, como Libâneo e Pimenta (1999) acrescentam nesta produção, tem seu trabalho voltado para a humanidade e suas transformações, retrocessos e avanços. Tais movimentos de construção e desconstrução de concepções e paradigmas influenciam diretamente na educação. Este processo modifica as instituições e os professores, e o inverso também é verdadeiro. Portanto, o que se espera da formação dos alunos, do mesmo modo, é esperado da formação dos próprios professores.

Ensinar e aprender exige planejamento, execução flexível adequada ao contexto e público direcionado, bem como, avaliação reflexiva. Essas fases são parte tanto da formação inicial dos professores como da continuidade desse processo. Assim, Libâneo e Pimenta (1999, p. 268), com bastante propriedade, arrazoam, a fim de elucidar a situação em comento, que: “em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. Com isso, institui-se uma concepção de formação centrada na ideia de escola como unidade básica da mudança educativa”.

A formação de educadores tem dupla função, pois, precisa desenvolver as competências docentes enquanto quem aprende e quem ensina a aprender. “Para ensinar o aluno a usar estrategicamente os seus recursos em situações de aprendizagem, é necessário que previamente o professor seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 06). Desse modo, Schunk e Ertmer (2000) destacam os seguintes processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem, que precisam ser considerados na formação docente:

[...] estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de auto eficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço (*apud* POLYDORO, AZZI, 2009, p. 79).

A partir desta listagem de ações percebe-se a complexibilidade e importância desta no constatar processo de formação docente, pois se o professor não consegue estabelecer estes hábitos para suas próprias atividades, como pode instigá-los em seus alunos. É preciso dominar esses processos para ser possível compartilhá-los.

A aprendizagem autorregulada cíclica (ZIMMERMAM, 2008) corrobora ao valorizar as habilidades citadas, contribuindo para a formação inicial e continuada dos educadores, composta pelas fases já mencionadas: antecipação, execução e autorreflexão, sendo essas interligadas por *feedback*. Quando o “*feedback* de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidade de um contínuo aprimoramento pró-ativo que inclui elevação de metas e desafios. Cada fase inclui processos e subprocessos” (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 82).

Para compor este estudo, faz-se necessário analisar as contribuições de Paris e Winograd (2003) sobre os princípios da aprendizagem autorregulada, organizados em quatro categorias:

a) autoavaliação (os professores podem analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliar a sua própria compreensão, e modelar a monitorização cognitiva); b) autogestão (os professores podem promover orientações de objetivo do conhecimento, tempo e gestão de recursos e o uso construtivo do fracasso); c) estratégias/métodos para ensinar a autorregulação tais como a instrução direta, a discussão metacognitiva, a modelagem, e autoavaliação do progresso; d) maneiras de como ajudar os estudantes e os professores a darem sentido aos seus históricos educacionais pessoais e darem forma à sua identidade como estudantes e ou como professores bem sucedidos que participam numa comunidade de aprendentes (*apud* VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013, p. 15).

À guisa do elucidado, é possível afirmar as contribuições de planejar a formação docente, de forma que promova a aprendizagem autorregulada, contando com o auxílio do planejamento estratégico, uma vez que, os métodos tradicionais podem limitar-se a situações informativas ou de treino, na busca por soluções imediatistas. Ademais, esse modelo já demonstrou-se inadequado e insuficiente no atual contexto social, em que as situações

enfrentadas nos ambientes escolares, são a cada dia mais complexas. Ainda nessa trilha, Canário acrescenta:

Dar um sentido estratégico à formação significa, fundamentalmente três coisas que implicam o abandono de uma perspectiva de curto prazo: a primeira consiste em passar da lógica do «programa de ações» para a lógica do «dispositivo permanente de formação» cuja chave é a diversidade e, portanto, a capacidade de superar o programa de formação, integrando-o. O funcionamento dos órgãos coletivos dos professores, ou a existência de um centro de recursos surgem como elementos fundamentais do dispositivo; a segunda corresponde a pensar a formação não em termos de conhecimentos a transmitir, mas sim por referência a problemas a resolver; a terceira materializa-se numa perspectiva de duração longa, traduzida por modalidades de planejamento plurianual (1995, p. 21).

Em vista disso, os gestores dessa formação são os interlocutores entre as aprendizagens docentes e as específicas para a atividade profissional. Para isso, é fundamental estabelecer um processo formativo que respeite a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, para que consigam desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas a cada situação. Esses são aspectos que constituem-se em preceitos da autorregulação, que servem para a formação de professores, e que, como exemplo, também podem fundamentar sua prática em sala de aula, replicando as experiências vivenciadas enquanto aprendentes para sua função docente.

Este não é um trabalho simples, posto que, lida-se com as crenças e os hábitos de todos os profissionais da escola, inclusive da equipe de formação. Neste percurso, imprevistos aparecerão de variadas ordens, que podem interferir nos recursos físicos e financeiros, na gestão do tempo, e, principalmente, quanto ao relacionamento entre os envolvidos, já que, espera-se desacomodar conceitos e verdades pré-estabelecidas, através de diálogo, argumentação, estudos científicos e análise das dificuldades e avanços dentro da realidade da escola.

Percebe-se nestas situações outros ângulos da autorregulação da aprendizagem, como o necessário cuidado com questões para além do cognitivo, mas também, emocionais e comportamentais (ZIMMERMAN, 2008), em que o ambiente externo intervém nesses processos. Assim, quem proporciona a formação de professores precisa otimizar os recursos disponíveis, buscar parceria com outras instituições de ensino, e até mesmo, de outras áreas do conhecimento que visem complementar o programa de formação e resolução de problemas, como: segurança, saúde, assistência social, psicologia clínica e educacional, associações sindicais, conselhos municipais, entre outras.

Indubitavelmente, a cultura presente no ambiente escolar e o contexto em que a mesma está inserida, influencia no processo de construção de aprendizagens. Uma vez que,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

quando as pessoas que compõem a instituição modificam práticas e concepções, a própria instituição se modifica. Portanto, a promoção de um contexto colaborativo e reflexivo propõe que as diferenças e competências dos professores complementem-se de forma autônoma e permanente.

É por esse viés que observa-se a pertinência da autorregulação cíclica (ZIMMERMAN, 2008) para a formação docente. Posto que, sua constituição por fases mantém-se em constante movimento de espiral, em um processo permanente, que desencadeia-se de acordo com as situações que são ofertadas pelo ambiente e a realidade do professor, que precisa se atualizar e reinventar na sua atividade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de escrita desse estudo, com base na leitura das publicações nacionais e internacionais que atualmente se debruçam sobre os temas referentes a formação de professores e a aprendizagem autorregulada, é possível crer que foram atingidos os objetivos propostos inicialmente. Entretanto, grande parte das pesquisas que envolvem o constructo da autorregulação, voltam-se para a habilidade de aprender a aprender que deve ser fomentada pelos professores no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, a teoria de aprendizagem citada, é pouco utilizada com foco na formação docente, o que justifica a presente escrita e a necessidade de estudos futuros neste caminho.

Doravante, faz-se imperativo frisar, que a lacuna encontrada abre possibilidade para ampliação deste estudo ou até mesmo para outras investigações, além de, refletir a respeito da utilização das tecnologias digitais pelos organizadores e gestores de formações para professores. Uma vez que, a aprendizagem autorregulada não ocorre isoladamente, recursos digitais podem oportunizar espaços colaborativos de interação entre docentes, de forma que suas aprendizagens se complementem.

Como corolário dessas premissas, reafirma-se a ideia de que a profissão docente tem papel fundamental na constituição de uma nação. Portanto, a formação destes profissionais é essencialmente importante. Não se restringe apenas as noções pedagógicas, mas precisa observar os aspectos emocionais, comportamentais e as condições de trabalho, como: recursos e ambientes bem equipados, políticas de valorização da categoria, plano de carreira e salário adequados, fatores que interferem diretamente na qualidade da atividade que esses professores desenvolvem. Por isso, procurar meios de potencializar esses processos e ampliar o acesso a eles é e deve ser uma prioridade para distintos seguimentos da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *et. al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409. Maringá, set./dez., 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Um novo modelo para a formação de professores. **Revista Textos do Brasil**. Ministério das Relações exteriores. Departamento Cultural, Brasília, n. 7, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas**. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 239-277, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MORAES, Marcia Amaral Correa de; BORGES, Karen Selbach; OKUYAMA, Fabio. Autorregulação da aprendizagem em computação com apoio da metodologia Scrum. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 66-77, out. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/5066>. Acesso em: 28 jul. 2019.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurge. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, jul./dez. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; CIGALES, Juliana Ribeiro. Aprendizagens na docência: PIBID e a formação de professores. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.15, n. 01, p. 25-44, jan./mar. 2017. Programa de Pós-Graduação educação: Currículo- PUC/ SP. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652045>. Acesso em: 24 ago. 2018.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, V. 45, n. 155, p. 30-55, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2873>. Acesso em: 24 ago. 2018.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, [45] 2 – 20, maio/agosto de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061>. Acesso em: 09 dez. 2018.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da. **Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores**. Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Outubro, 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ZIMMERMAN, B. J. **Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects**. American Educational Research Journal, 45, no. 1, 2008, p. 146-161. Disponível em: <https://doi-org.ez348.periodicos.capes.gov.br/10.3102/0002831207312909>. Acesso em: 13 dez. 2018.