

## ENCONTRO COM A DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO QUE REVELAM APRENDIZAGENS AUTORREGUATÓRIAS

Lourdes Maria Bragagnolo Frison  
Universidade Federal de Pelotas  
[lfrison@terra.com.br](mailto:lfrison@terra.com.br)

### Resumo

Esta pesquisa busca compreender os modos de fazer a docência em contextos escolares diversificados. Os dados coletados foram submetidos à metodologia de análise textual discursiva e dela emergiram dimensões e categorias. As dimensões reveladas nas ações dos professores iniciantes foram: prática educativa, atuação do professor e formação inicial. As categorias oriundas do processo da análise são: itinerários que revelam a articulação entre autoformação e autorregulação da aprendizagem e modos de produção relativos a autoformação. As narrativas mostram o quão importante tem sido o investimento na autoformação dos professores, no que tange ao desenvolvimento de competências para a atuação em sala de aula, acompanhado de um processo crítico e reflexivo sobre a prática profissional.

**Palavras-chave:** narrativas de autoformação, autorregulação da aprendizagem, fazer docente.

## REUNIÓN CON DOCENTE: NARRATIVAS SELF REVELAN QUE EL APRENDIZAJE AUTO-REGUALACIÓN

### Resumen

Esta investigación busca comprender los modos de enseñanza en diversos entornos escolares. Los datos fueron sometidos a la metodología de análisis textual y discursiva que surgieron dimensiones y categorías. Las dimensiones reveladas en las acciones de los profesores principiantes estaban enseñando la práctica, el desempeño docente y la formación inicial. Las categorías derivadas del proceso de análisis son: itinerarios que revelan la relación entre la autoformación y la autorregulación del aprendizaje y modos de producción para la autoformación. Los relatos muestran lo importante que ha sido la inversión en la auto-formación de los profesores, en relación con el desarrollo de habilidades para el trabajo en el aula, acompañado de un proceso crítico y reflexivo sobre la práctica profesional.

**Palabras-clave:** narrativas de autoformación, la autorregulación del aprendizaje, la enseñanza.

---

## ENCONTRO COM A DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO QUE REVELAM APRENDIZAGENS AUTORREGUATÓRIAS

### Contextualizando a temática

A legislação brasileira para a formação de professores oriundos de cursos de licenciatura de nível superior tem pautado mudanças significativas em relação aos saberes para a docência. Essas mudanças estão prescritas em documentos como os promulgados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os Pareceres CNE/CP 009/2001 e CNE/CP 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 01/2001 e CNE/CP 2/2002. Por sua vez, no que se refere à Resolução (CNE/CP 2/2002), esta institui a matriz curricular dos cursos de licenciatura, designando o número de 800 horas para a Prática Docente como Componente Curricular e Estágio Supervisionado e 1800 horas para conteúdos curriculares, dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem. Além disso, acresceu 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais realizadas para além do espaço de sala de aula (BRASIL, 2002).

As normativas pautadas conduziram os cursos de licenciatura a modificarem amplamente suas matrizes curriculares, passando a priorizar as horas de prática, diminuindo, dessa forma, o número de horas teóricas, o que levou à diminuição considerável do aprofundamento teórico sobre os fundamentos da educação. Dados que revelam este fato podem ser vistos em Garcia (2015), que a partir de resultados das investigações realizadas por ela, nas últimas décadas, revelam os efeitos dessa política nos currículos implementados em cursos de licenciatura, bem como, falhas nos saberes da formação inicial dos futuros professores. A autora destaca (op. cit, p.58) que “está em curso uma desintelectualização da formação de professores, ou, ainda, o estímulo a uma forma de profissionalização restrita que entende o professor ou a professora como um técnico, um expert na gestão do processo de ensino e aprendizagem, que acontece, sobretudo, no âmbito das salas de aula”. Em uma pesquisa similar André (2012), salienta que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os professores iniciantes tenham efetivamente ajuda ao ingressarem na profissão.

Ao refletir sobre essas mudanças, é preciso pensar sobre o fazer pedagógico dos professores que atuam em sala de aula, como também nos licenciandos que estão, neste momento, em processo de formação/autoformação. É notório e relevante destacar que tanto

---

professores em exercício, como estudantes, precisam dominar com segurança o conhecimento sobre os conteúdos curriculares ministrados em cada nível de escolaridade. Todavia, ao nos debruçar sobre uma concepção holística de formação do professor, compreende-se que o domínio do conhecimento formal não pode ocupar um lugar de maneira absoluta e soberana, é preciso que os professores compreendam quais são as características relativas ao desenvolvimento do sujeito que aprende, não desconsiderando o contexto em que esses sujeitos estão inseridos e a própria autoformação, que implica reflexão sistemática sobre suas práticas. Infere-se que é preciso estar atento aos inúmeros obstáculos inerentes ao exercício da profissão, na apreensão dos saberes oriundos do processo de profissionalização e no desenvolvimento de competências que os levem a atuar como docentes, em sala de aula, criando propostas com as quais os estudantes aprendam e se tornem sujeitos ativos e participativos do processo de ensino e de aprendizagem. Pontos como estes adquirirão destaque e urgência na autoformação dos professores iniciantes na educação.

No que tange ao desenvolvimento de competências para a atuação em sala de aula, acompanhado de um processo crítico e reflexivo sobre a prática profissional, entende-se que a autorregulação da aprendizagem atua sobre o fazer do professor e sobre o aluno. A autorregulação contribui para que as práticas exercidas pelo professor sejam, constantemente, monitorizadas, mas também para que o estudante, por meio delas, possa aprender a tomar decisões de maneira autônoma. Obviamente que autorregular as propostas e práticas de quem ensina é indispensável na atuação do futuro professor, uma vez que, obrigatoriamente, ele precisa aprender a planejar, a executar e a avaliar/refletir sobre as diferentes formas de trabalho, o que inclui o uso de estratégias que fortaleçam a aprendizagem. Nesse sentido, o futuro professor aprende a trabalhar com os outros, aprende a investir em parceria, sendo este, um aspecto que ainda precisa ser melhor conquistado e aprofundado, principalmente, quando se tem grandes divergências e profundas desigualdades educacionais no campo da educação.

Esse texto não intenciona fazer críticas em relação à educação sobre as atuais diretrizes educacionais, mas pretende investir na compreensão de que é preciso capacitar os professores iniciantes na profissão, trabalhando para incentivar e investir na sua formação, autoformação. Nesta busca, está o desejo que os professores possam atuar com práticas pedagógicas que estimulem o agir planejado, executando propostas que, apoiadas na autorreflexão e autoavaliação, possam ser desenvolvidas nos cursos de formação, mantidas no início da carreira profissional. A avaliação da prática exercida constitui um momento privilegiado que ajuda a promover a visão crítica do fazer pedagógico.

## **A docência: pesquisas narrativas de autoformação reveladoras de processos autorregulatórios**

A docência aqui descrita emerge da experiência realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), criado pelo Decreto nº 7219/2010 (Brasil, 2010), aderido por Instituições de Ensino Superior (IES) que visa qualificar os futuros professores. Esse programa busca desenvolver atividades interdisciplinares nas instituições públicas de ensino básico, a partir de projetos nas diferentes áreas do conhecimento em consideração às particularidades de cada escola onde é realizado.

O Programa prevê o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara; planejamento e execução de atividades desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação, nos diferentes espaços formativos, oportunizando a construção do conhecimento (BRASIL, 2010). Desenvolvido em parceria entre universidade e escola, busca valorizar a superação e o distanciamento entre os espaços de formação e o exercício profissional. Intenciona estimular os estudantes a se identificarem com a profissão e a inserção na docência.

É preciso lembrar que para o principiante professor, as experiências germinais na docência têm sido identificadas por alguns teóricos como um período de choque (MARCELO GARCIA, 2009), um momento crítico (TARDIF; LESSARD, 2011), um momento de exploração e experimentação (HUBERMAN, 2000), mas, mesmo tendo a compreensão do que os autores explicitam, estas definições não isentam o professor iniciante de se debruçar e pensar sobre sua atuação, refletindo sobre como está se constituindo professor.

Compreendo a natureza formativa do exercício reflexivo para a constituição do ser professor, a narrativa de autoformação alicerçada à autorregulação da aprendizagem vem sendo estudada por pesquisadores como Zimmerman (2000, 2013); Veiga Simão; Frison (2013); Abrahão (2012, 2014), os quais investigam como os alunos e professores podem autorregular seu aprender (BOEKAERTS, 1996; BOEKAERTS; CORNO, 2005; LOPES DA SILVA et al., 2004; VEIGA SIMÃO; LOPES DA SILVA; SÁ, 2007; VEIGA SIMÃO, 2004; ZIMMERMAN, 1998, 2013; FRISON, 2007). É preciso destacar que a autorregulação da aprendizagem é uma das competências que o indivíduo utiliza para autogerir seus pensamentos, sentimentos e ações planejadas ciclicamente e adaptadas para a obtenção de metas e de objetivos pessoais (ZIMMERMAN, 2002, 2013). Nesse sentido, o uso de dispositivos autobiográficos, como as narrativas de autoformação, é uma forma de potencializar os processos autorregulatórios, uma

vez que na construção narrativa está o reconhecimento da experiência como produtora de sentido à vida do sujeito que narra e, logo, do autoconhecimento sobre os seus processos de aprendizagem. Diferentes contextos empíricos ajudam a compreender as narrativas autoformativas, as quais revelam as competências desenvolvidas ao aprender para ensinar (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). “Ao longo da formação profissional, o educador aprende a autorregular sua aprendizagem, refletindo sobre sua própria prática e o sentido social que essa prática adquire” (FRISON; ABRAHÃO, 2012, p. 54).

A análise das narrativas, descritas na sequência desse texto, permite compreender “o processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA; FINGER, 2010, p.168). Nas palavras dos autores, as narrativas permitem revisar o que foi pensado/planejado, realizado/executado, avaliado/autorrefletido pelo próprio sujeito. Dimensões cognitivas/metacognitivas, motivacionais, sociais, contextuais, culturais, que perpassam a atuação do professor são reveladas nas narrativas autoformativas. Essas dimensões, presentes na autorregulação da aprendizagem, contribuem para que o professor seja o gestor de sua atuação pedagógica de forma a saber o que faz, porque faz e como faz, estimulando o estudante para também ser ator, ser capaz de desenvolver competências para aprender diferentes conteúdos, reafirmando que o self interior é o agenciador da aprendizagem de cada sujeito (BANDURA, 2008). O professor iniciante ao se colocar como aprendiz assume papel ativo, motivado e autorreforçado, o que facilita e promove aprendizagens (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Ao olhar para os estudantes, afirma-se que no contexto da escola é preciso ensinar estratégias explícitas e intencionais para que eles consigam utilizá-las quando estiverem estudando conteúdos disciplinares. Essa forma de ser e estar favorecerá também a aprendizagem desses alunos.

Entende-se que as narrativas permitem revelar os processos de ensino e de aprendizagem, tensionamentos, reflexões, domínio dos saberes cognitivos/metacognitivos, dimensões motivacionais e contextuais sobre as concepções e práticas do professor (VEIGA SIMÃO, 2013; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Neste sentido, as experiências narrativas mostram o possível entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem, quer na visão do aluno, quer na do professor. A autorregulação da aprendizagem ao envolver os processos psicológicos de automonitorização, auto avaliação e autorreação (ZIMMERMAN, 2000, 2013; VEIGA SIMÃO, 2013; FRISON, 2007), encaminham o entendimento de que há um processo dinâmico e aberto, em que alunos e professores regulam recursos internos e externos, passando por fases cíclicas, em direção à consecução de objetivos delineados. As três fases cíclicas referem-se a antecipação, execução e autorreflexão (ZIMMERMAN, 2013). A fase de antecipação é a etapa de planejar, de

pensar sobre a prática pedagógica. O professor analisa e observa o contexto, as demandas, para ao planejar estabelecer metas e objetivos a serem alcançados. Na fase da execução, os professores implementam práticas, monitoram as atividades de planejamento estratégico, controlando a atenção e o esforço dedicados à tarefa. A busca de ajuda e a troca de experiências também faz parte desta fase. Na fase de autorreflexão o processo de autorregulação da aprendizagem está diretamente relacionado à etapa de avaliar os resultados obtidos durante a ação. O professor engajado reflete sobre o seu progresso de aprendizagem, percebendo quando é necessário fazer ajustes, criar novas estratégias, rever o ambiente, implementar ações para que se obtenham resultados favoráveis à aprendizagem (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). De acordo com Veiga Simão (2006, p. 197), para que “o professor possa ensinar os alunos a usar estrategicamente os seus recursos em situações de aprendizagem, é necessário que previamente, seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares”.

### **Metodologia**

A pesquisa aqui apresentada, utiliza o método (auto)biográfico, o qual é considerado por Nóvoa e Finger (2010) como um dos domínios privilegiados para a formação de professores, porque “difícilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (p. 26). Essa pesquisa busca articulações com a abordagem autobiográfica e a autorregulação da aprendizagem e toma dez narrativas de ex-pibidianos como elemento de reflexividade, com as quais busca compreender os modos de fazer a docência em contextos escolares diversificados.

Os dados coletados foram submetidos à metodologia de análise textual discursiva, compreendida como um processo integrado de análise e de síntese, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los, tencionando obter uma compreensão mais ampla dos fenômenos que se investigam (MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES). Destaca-se que “a análise textual discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compressões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 111). Para identificar os excertos dos ex-pibidianos inseridos ao longo do artigo, utilizou-se numerais de um a dez. Dessa forma, garante-se o anonimato dos participantes e cumpre-se com os acordos previstos no termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por eles ao iniciar a pesquisa.

A narrativa de autoformação possibilita ao professor iniciante dar sentido a seus fazeres e saberes no exercício da docência. A narrativa é considerada como um processo de encontro consigo, o que contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem quando relacionados à autoformação que é, ao mesmo tempo, consciente, intencional e autorreflexiva. Estas relações produzem sentido e significado, uma vez que os atuais professores ex-pibidianos tiveram a possibilidade de refletir e ressignificar constantemente suas histórias autoformativas, implícitas no fazer docente. Destaca-se, também, que os pressupostos operados na construção das narrativas autoformativas revelam a compreensão do eu na relação com os processos de aprendizagem, de conhecimento e de autoformação. Estas instâncias imbricam-se possibilitando ao aprendente autorregular sua aprendizagem ao atuar em espaços educativos. Busca-se, portanto, por meio da pesquisa aqui subscrita, perceber o desenvolvimento de competências autorregulatórias dos atuais professores ex-bolsistas do Pibid, pontuando a assunção do sujeito enquanto um ser que aprende sobre si mesmo, para ensinar ao outro. Infere-se que, mesmo sendo professores iniciantes, eles estão envoltos em um processo de vir a ser, no qual a aprendizagem autorregulada é uma marca determinante para a interação de variáveis pessoais, com as quais possam potencializar o aprender, o planejar, para organizar propostas de atuação, controlando, acompanhando e avaliando processos e resultados obtidos. Destaca-se que as variáveis contextuais estimulam e dão oportunidades para agir de forma intencional e estratégica (LOPES DA SILVA, et al., 2004; LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004; VEIGA SIMÃO; LOPES DA SILVA; SÁ, 2007; VEIGA SIMÃO; FRISON 2013).

Apresentam-se a seguir, dimensões emergidas da análise das narrativas sobre os modos de produção dos itinerários de autoformação, impregnados de processos autorregulatórios. Os modos de perceber a si, aos outros e à escola, revelados nas narrativas dos professores iniciantes, ex-bolsistas do Pibid, indicam modos de produção dos sentidos de narrar-se na formação docente, do encontro consigo, com a docência e com os modos de fazer e constituir-se na/pela docência.

Conforme representado (Quadro 1), as narrativas revelam que os professores iniciantes investem e refletem sobre seu fazer pedagógico com a intenção de saber fazer, para que os estudantes possam ampliar seus conhecimentos, valorizando e atribuindo sentidos às aprendizagens construídas para saberem como, quando e onde possam utilizá-las. As dimensões reveladas nas ações dos professores iniciantes foram: prática educativa, atuação do professor e formação inicial.

#### **Quadro 1:** Dimensões da docência

Prática educativa O que?	Atuação de professores Como?	Formação de profissionais da educação Por quê?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino de estratégias de aprendizagem</li> <li>- Autonomia e controle</li> <li>- Desenvolvimento de competências</li> <li>- Atitudes nos componentes que integram a autorregulação da aprendizagem: comportamental, metacognitiva, motivacional/volitiva e contextual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades, experiências de aprendizagem, metodologias, instrumentos, propostas de trabalho</li> <li>- Competências autorregulatórias, para melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem</li> <li>- Autorregulação das aprendizagens e dos processos investindo na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas</li> <li>- Estratégias explícitas e intencionais que mobilizem os alunos a aprenderem a autorregular suas aprendizagens a fim de as transferirem na futura atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores que saibam ajudar os aprendentes a serem cada vez mais autônomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem</li> <li>- Docentes que consigam transferir os seus esforços e propostas para outros contextos</li> <li>- Educadores que interajam com o outro e o contexto</li> <li>- Professores que ajudem os aprendentes a autorregular sua aprendizagem</li> <li>- Promoção da autorregulação da própria aprendizagem para vir a ser</li> </ul>

**Fonte:** adaptado pela autora de Veiga Simão; Frison, 2013, p. 13.

Na sequência do texto, na inauguração de novos subtítulos, apresentam-se as categorias oriundas do processo da análise: itinerários que revelam a articulação entre autoformação e autorregulação da aprendizagem; modos de produção relativos à autoformação.

### **Itinerários que revelam a articulação entre autoformação e autorregulação da aprendizagem**

Para contextualizar essa articulação, tem-se o entendimento de que os dois aportes: autoformação de professores e autorregulação da aprendizagem dos saberes docentes, assumidos em diálogo operam em busca da compreensão dos processos de aprender a ser, em sintonia com as experiências reveladas nas narrativas, pontuando aprendizagens sistematizadas (ABRAHÃO, 2016). As duas categorias revelam os sentidos e significados presentes nas narrativas dos docentes, pontuando também que dependem da nossa capacidade para desvelar e entender o modo como os significados se revelam e se formam na vivência de cada um deles. Na sequencialidade dos fatos e vivências individuais e/ou coletivas, os sujeitos produzem



significados sobre suas experiências, enquanto professores em diferentes contextos escolares, articulam lembranças entre o tempo passado, o tempo presente, construindo assim projeções para o tempo futuro. “A capacidade de interpretar os significados presentes nas narrativas depende da nossa capacidade de entender sua estrutura e o modo como os significados se formam” (MAFFIOLETTI, 2016, p. 57).

Considerando esta metodologia de pesquisa, é possível fazer o entrelaçamento entre a abordagem narrativa de autoformação e de autorregulação da aprendizagem, por entender-se que é no percurso da prática, utilizando-se as experiências como produtoras de sentidos e significados que se formam docentes. A especificidade da pesquisa narrativa não está simplesmente nas temáticas abordadas nem no produto final, mas principalmente na intencionalidade, nos procedimentos empregados (MAFFIOLETTI, 2016). Essa intencionalidade está atrelada em como o professor se organiza para aprender com a proposta de ensinar e quando planeja, pensa sobre o que e como vai fazer para ensinar. Este pensar, planejar, organizar-se faz parte da fase prévia, seguida da fase de execução da autorreflexão, previstas no construto da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013), em que o narrador destaca o que faz efetivamente, tendo o outro para lhe conferir a *escuta atenta da palavra dada* (MARINAS, 2007, 2014). O narrador ao relatar pensa sobre o que faz, tornando este momento um exercício de reflexão crítica. Ao fazê-lo, revisita a própria história, que por meio dela faz um balanço, se envolve no que diz, e, é envolvido por ela (MARINAS, 2007; ZIMMERMAN, 2013; ABRAHÃO, 2016; FRISON, 2016). Com esse entendimento, percebe-se que os professores iniciantes assumem os princípios metodológicos das narrativas de vida e autoformação, ancorados na autorregulação da aprendizagem, construindo saberes e conhecimento sobre a docência. As narrativas permitem reviver momentos de vida pessoal e profissional, lembrando aprendizagens, mesmo que essas tenham sido vividas a curto ou longo prazo, com influência social, familiar, escolar, as quais pontuam o contexto sócio-histórico em que o sujeito está inserido.

Dito isso, tem-se indicadores de que a autorregulação da aprendizagem pressupõe que o professor agencie seu próprio fazer para ser e, ao narrar suas experiências, mesmo impregnadas de outros saberes e fazeres, que não propriamente os seus, assume para si o que percebe ser importante. Reverbera-se que as narrativas de autoformação contribuem não só na revelação de si, do seu conhecimento, mas das transformações da realidade a partir de processos de formação, autoformação, buscando por meio dos fatos narrados, compreender suas experiências e vivências. Essas dimensões levam ao entendimento de que ao narrar seu percurso, os docentes

constrõem conhecimento de si de forma singular. Segundo Bolivar (2012), o narrador revela-se na dimensão pessoal, o que permite entender como ele interpreta o mundo vivido.

Na pesquisa narrativa, o sujeito é produtor e responsável pelo conhecimento que produz, quer seja sobre o que pensa, quer sobre o que faz. Em decorrência surgem diferentes formas de conhecimentos que resultam na capacidade de aprender, são eles: declarativo (o que aprende), procedimental (como os aprende) e condicional (quando e com que se aprende), conhecimentos tácitos de natureza profissional, os quais podem ser enriquecidos com conhecimentos de outras ordens (VEIGA SIMÃO, 2013). O conhecimento declarativo está diretamente ligado ao que o sujeito aprende, isto é, o conhecimento que ele tem de si sobre o processo de ser professor. Neste aprender está implícito o desenvolvimento das competências estratégicas e intencionais, que visam o desenvolvimento de aspectos tanto pessoais quando formativos. Em relação ao procedimental, este é o conhecimento que se aprende planejando, observando, monitorando, indagando, compartilhando, trocando experiências, colaborando com o outro, mas, também pedindo ajuda para compreender, para poder fazer e ser. Nestes pontos estão incluídos o conhecimento condicional, que busca pensar sobre quando e com quem se aprende. O quando, também é representado pela temporalidade, desvelando o que acontece em cada espaço/tempo. O conhecimento tácito revela também uma maneira de ampliar o conhecimento profissional, o que inclui a pessoa que está em processo de autoformação.

Pela análise dos dados da pesquisa, os professores iniciantes revelam ter bastante compreensão dos conceitos sobre aprender e ensinar, pontuam sobre a importância do desenvolvimento de competências. Além disso, investem em estratégias cognitivas/metacognitivas, buscando compreender e validar suas crenças sobre concepção de ensino e aprendizagem, investindo em estratégias que possam ser utilizadas para a aprendizagem de diferentes dimensões (VEIGA SIMÃO, 2004; OLIVEIRA, et al. 2009). Os ex-pibidianos revelam que antes do programa Pibid, eles não tinham pensado no ensino explícito de estratégias de aprendizagem para desenvolver competências a serem trabalhadas na interação com os alunos, nem que poderiam autorregular seu aprender em diferentes dimensões e contextos.

### **Modos de produção relativos à autoformação**

Em relação aos modos de produção, os professores iniciantes afirmam que tinham no Pibid e, agora tentam manter no cotidiano profissional, tempo suficiente para elaborar as propostas testando e avaliando o processo realizado. Aprenderam a utilizar as avaliações como

um instrumento que possibilita perceber o processo de aprendizagem seu e do seu aluno, ajudando-os a superarem obstáculos. Atuam e investem em diagnósticos nas áreas em que, professores e estudantes, precisavam melhorar. Aprendem a incentivar a aprendizagem de forma positiva, criando também contextos em que o aluno utilize materiais diversificados (como jogos lógico-matemáticos, matérias como ábaco, livros de história, caixa de desafios). Observam na escola diversas práticas, falas e condutas, algumas que merecem ser reproduzidas e outras que devem ser extintas. Aprendem que não é o sistema que “engole” alguém e sim, as pessoas que se entregam ao sistema burocrático, porque esquecem de propor e superar desafios, de buscarem coisas novas e de planejarem uma aula diferente. Neste sentido, afirmam que é muito fácil pintar o rosto dos alunos no dia do índio, mas que não é nada significativa e educativa esta prática. Repensando e problematizando práticas, buscam fazer o que aprenderam no Pibid, pois se sentem gratificados ao fazê-lo. Percebem avanços, voltam a olhar as experiências que tiveram durante o programa, reafirmando que o Pibid foi um divisor de águas em sua formação, porque identificam mudanças na pessoa que eram para o profissional em que se transformaram, como é possível observar no excerto a seguir:

Nestes dois anos de sala de aula pude perceber o quanto a participação no Pibid fundamentou e qualificou minha formação, pois para além da aprendizagem de práticas e instrumentos a serem utilizados em sala de aula, o que mais embasou minha prática foram as concepções de professor/aluno, ensino/aprendizagem construídas a partir da inserção no Pibid (ex-bolsista 7).

Como a ex-bolsista pontuou e outros colegas igualmente afirmam, ao voltarem o olhar para as experiências que tiveram durante o programa, que a participação no Pibid oportunizou vivências positivas em vários aspectos, entre eles, destacam que tiveram que estudar muito para estar nas escolas mais preparados. Narram que liam muito, se reuniam para discutir o que liam, o que enriqueceu o entendimento dos textos e teorias estudados. Afirmam que o Pibid foi um diferencial em sua formação, que, pela primeira vez, foram para a prática seguros do que fariam. Estudavam para organizarem projetos e sentiam-se confiantes o suficiente para trabalharem na escola com segurança e determinação, pois tinham se preparado para isso. Pontuam que tiveram que aprender a compreender os outros bolsistas, principalmente colegas de outras áreas do conhecimento, devido à distribuição de tarefas que cada um tinha no grupo.

Perceberam que é possível trabalhar de forma mais ampla, tendo apoio de outras áreas, tomando decisões e entendendo as especificidades do contexto. Afirmam o que salienta Lopes da

Silva (2004, p.12), conseguiram “de uma forma autônoma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida” e perceberam, o que destaca Zimmerman (2013) que a aprendizagem é um processo aberto que requer uma atividade cíclica, contemplando antecipação (planejamento), execução/controle volitivo e autorreflexão. Destacam em suas narrativas que esse processo multidimensional, abarca componentes pessoais (cognitivo, motivacional, emocional), sociais (comportamental e contextual) como pontuam Zimmerman (1998, 2013); Veiga Simão; Frison (2013), os quais redimensionam na medida em que relatam suas vivências. São esses processos que estimulam a construção da experiência, do saber, do fazer e do conviver (FRISON; ABRAHÃO, 2012). Em vista desse entendimento, “na minha prática, levo sempre em consideração a aprendizagem do aluno, o envolvimento do mesmo na atividade, o que ela propicia de construção de conhecimento e o hábito de refletir sempre sobre o meu fazer pedagógico” (ex-bolsista 8). As ex-bolsistas sinalizam que foram capazes de exercer controle sobre o seu próprio comportamento em interação com o ambiente no qual estavam inseridas, levando em consideração aspectos comportamentais, motivacionais, afetivos, cognitivos e metacognitivos. As aprendizagens não foram “apenas elaborar e desenvolver habilidades específicas para o estudo, mas, sim, ser capaz de organizar, dirigir e controlar os processos mentais, mobilizando-os para as diferentes demandas do contexto” como afirmam Abrahão; Frison (2010, p. 04).

Uma ex-pibidiana relata:

Nestes dois anos de sala de aula pude perceber o quanto a participação no Pibid. Na minha prática, levo sempre em consideração a aprendizagem do aluno, o envolvimento do mesmo na atividade, o que ela propicia de construção de conhecimento e o hábito de refletir sempre sobre meu fazer pedagógico. Além disso, ao planejar cada atividade que envolva a oralidade ou a escrita, procuro priorizar as que possibilitam o pensamento e a análise da escrita pelo aluno. Penso sobre o que faço e modifico sempre que possível (ex-bolsista 10).

Essa afirmação se aproxima das dimensões da autorregulação da aprendizagem, que tem como princípio basilar impulsionar a aprendizagem, estimulando o aprendiz a fazer bem o que faz (VEIGA SIMÃO, 2004). Os ex-bolsistas, na sua totalidade, indicam que foram capazes de estabelecer metas e objetivos para planejar suas ações de forma consciente e intencional ensinando e aprendendo a se constituir professores (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). A aprendizagem autorregulada reforça o protagonismo do sujeito, torna-o participante ativo e autônomo. Dessa forma, a autorregulação “permeia o entrelaçamento entre as experiências

narrativas e a identidade do indivíduo, fazendo com que o modelo de mestre seja cunhado (FRISON; ABRAHÃO, 2012, p. 52)”.

A aprendizagem autorregulada está diretamente relacionada com a motivação, quer seja ela intrínseca ou extrínseca (VEIGA SIMÃO, 2004), por isso, o contexto onde se inserem alunos e professores é de fundamental importância para a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013; PINTRICH, 2003). A cobrança feita pelos coordenadores do projeto Pibid, aos ex-bolsistas em relação à escrita de projetos e de relatórios fez a diferença. Afirmam que todo este trabalho foi a grande contribuição e que com ele aprenderam a fazer o que fazem até hoje, com resultados bem positivos. “Ao elaborar o plano, que por si só é bem complexo de fazer, precisavam considerar vários fatores, sendo que o principal deles, como o aluno aprende” (ex-bolsista 1). “Atualmente sou professora e acredito que muitas das ideias que tenho para inovar venham da época em que trabalhei com o Pibid, tenho levado para a sala diferentes materiais para os alunos trabalharem” (ex-bolsista 4). “Hoje, professora, sinto os reflexos do projeto Pibid em minha vida profissional” (ex-bolsista 2). “Ao narrar minha história, percebo que os textos que li e as aulas que planejei, auxiliaram minha vida profissional, tornando-me uma professora com o objetivo de ser cada dia melhor” (ex-bolsistas 3). Os excertos mostram o quanto as ex-pibidinas pensam sobre sua formação, refletem, ressignificam vivências fundantes da experiência formadora, as quais são importantes para o reconhecimento de suas atribuições e capacidades profissionais (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011). Reafirmam a importância da autorreflexão, que por meio dela podem se manter motivados, aumentando com isso sua autoeficácia (ZIMMERMAN, 2013). Para Lopes da Silva et al. (2004) as crenças de autoeficácia estão relacionadas à forma como são construídas e percebidas as experiências profissionais, as quais podem levar ao sucesso ou ao fracasso.

Ao narrarem as experiências de aprendizagem as ex-bolsistas percebem que se aproximam das imagens criadas e vividas ao longo da experiência (ABRAHÃO, 2012, 2014; NÓVOA; FINGER, 2010; JOSSO, 2002), as quais se configuram em modelos de atuação. Por meio de narrativas revelaram situações pessoais, coletivas, afetivas, emocionais e relacionais que compuseram o processo de autoformação. No cotidiano da escola viveram situações particulares a partir das quais mostram que criaram habilidades, capacidade de interpretação, improvisação, buscando decidir qual a melhor estratégia para resolver cada situação (TARDIF, 2012). Pode-se afirmar que a escola foi um excelente campo para a prática profissional.

O desejo de mudar transpassa as falas das ex-pibidianas: “manifestei à equipe gestora o desejo de estabelecer espaço e tempo para que possamos trocar experiências, olhar para si e se ajudar enquanto grupo” (ex-bolsista 2). “Quero disseminar algo tão bom, igual ao que vivenciei no Pibid com minhas colegas de profissão” (ex-bolsista 6). Percebem que trabalham

majoritariamente de maneira individual, sem muita participação, sem poder ir além do que buscavam fazer antes, mas mostram sinais de mudança e querem “avançar para uma outra dimensão dentro da escola, fazendo algo integrado com todo os professores” (ex-bolsista 3). Mesmo assim “o planejamento na escola em que trabalho é feito coletivamente por todo o grupo que atua no mesmo nível, algumas vezes as atividades que acredito serem importantes não são aceitas pelo restante do grupo, do mesmo modo que algumas que não julgo pertinentes são aceitas pela maioria” (ex-pibidiana 7). A preocupação de inovar se mostra latente em suas falas.

Infere-se que o trabalho no Pibid, valioso em relação à autoformação, precisa ainda ser ampliado para atingir de forma colaborativa maior número em diferentes instâncias. “A integração dos membros de um grupo possibilita que se apoiem mutuamente, que sustentem o crescimento uns dos outros e compreendam que seus problemas têm relação com os dos outros professores e com as questões estruturais da escola e do sistema educativo” (DAMIANI et al. 2009, p. 43). A profissão docente constitui-se pela relação do professor consigo mesmo, com os colegas, alunos, contexto, incluindo os fatores internos e externos que mobilizam e até certo ponto monitorizam o campo de trabalho.

### **Considerações em andamento**

Considerando a relevância da atuação do professor destaca-se que os ex-pibidianos têm consciência da responsabilidade assumida enquanto professores, mas também percebem que a autoformação é algo que se constrói ao longo da carreira profissional. A autoformação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, nem com a participação no Pibid, ela é um exercício que acompanha cada um permanentemente. As políticas públicas, nem sempre, têm mostrado o desencadeamento de condições favoráveis para que todos os envolvidos na escola possam operar pela lógica do desenvolvimento de competências cognitivas com as quais buscam a articulação para perceber e reconhecer ambiguidades e contradições. Garcia (2015, p.62) afirma que “O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e o empreendedor de si próprio. A reflexão e a autorreflexão na ação são a racionalidade instrumental (instrucional) dessa pedagogia que pretende formar o professor prático-reflexivo”. As narrativas mostram o quão importante tem sido o investimento na autoformação dos professores, contemplando dimensões que abarcam as perspectivas, os impactos e os desdobramentos no cotidiano das escolas públicas onde acontece a prática efetiva, mencionando também que elas se revelam não como práticas reprodutivistas, mas práticas ativas, que estimulam a autorregulação da aprendizagem. Veiga Simão (2006) ratifica

este pensamento ao afirmar que o professor tem que ter autonomia para desempenhar bem sua prática, promovendo o desenvolvimento de atitudes e competências, considerando os componentes que integram a autorregulação (comportamental, motivacional, metacognitiva e volitiva) e os diferentes contextos.

Para finalizar, revisitando o que já foi publicado no livro *Vozes da Educação: Formação de Professores* (FRISON; ABRAHÃO, 2012), cabe lembrar que os professores, ao monitorarem e mediar suas ações e seus conhecimentos, utilizando estratégias autorregulatórias, fortalecem a autoformação, uma vez que o autoconhecimento possibilita a “invenção de si”.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016, p. 29- 50.

\_\_\_\_\_. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta atenta, compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). *Pesquisa (Auto)biográfica, Fontes e Questões*. Curitiba: CRV, 2014, p.57-77.

\_\_\_\_\_. Pesquisar com professores na escola: contribuição da pesquisa dialógica para o desenvolvimento de aprendizagens autorreguladas. In: VEIGA SIMÃO, A. M., FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação, 10, EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB, Natal, Porto Alegre, Salvador. 2012, p. 113-154.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. *(Auto)biografia e formação humana*. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 42 no.145 São Paulo jan./abr. 2012

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. (Org.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 1996, p. 100-112.

BOEKAERTS, M.; CORNO, L. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 2005, p.199-231

BRASIL. 2001. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 03/03/2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2001. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 03/03/2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. *Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001*, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. 2002. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 03/03/2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219 de 25/06/2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências*. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: setembro 2013.

DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (Org.) *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

FRISON, L. M. B. Narrativas de professores iniciantes – ex-bolsistas do Pibid: dispositivos de formação articulado à autorregulação da aprendizagem. In: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L.; CARDOSO, L. A. M. (Orgs.). *Experiências formativas e práticas de iniciação à docência*. Curitiba: CRV, 2016, p. 29- 50.

\_\_\_\_\_. Auto-Regulação da Aprendizagem. *Ciência e Conhecimento*, ULBRA/São Jerônimo, v.2, 2007.p.1-14.

FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, Porto Alegre, 34 (2), 2011, p.198-206.

FRISON, L. M. B; ABRAHÃO, M. H. M. B.. Formação de Professores, Memórias e Narrativas. In: ARAÚJO, M. da S.; MORAIS, J. dos S. *Vozes da Educação: Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias*. Rio de Janeiro : EDUERJ/FAPERJ, 2012, v.1, p. 59-74.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org) *Vida de professores*. Porto Editora. 2000.



GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. *Educação*. Unisinos 19 (1), janeiro/abril 2015, p. 57-67. Doi: 10.4013/edu.2015.191.05

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa, 2002.

LOPES DA SILVA, A., DUARTE, A., SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

LOPES DA SILVA, A., VEIGA SIMÃO, A. M., SÁ, I. Autorregulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso*, 10 (19), 2004, p. 59-74.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MAFFIOLETTI, L. A. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In. BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016, p. 51- 66.

MARINAS, J. M. *La escucha en la historia oral*. Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1, 2006, p.117-128.

\_\_\_\_\_. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, K.L., BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. dos S. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Universidade de Psicologia*, Brasília. Out-Dez 2009, Vol. 25 n. 4, p. 531-536.

PINTRICH, P. R. *A motivacional science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. *Journal of Educational Psychology*, v.95, n.4, p.667-686, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In. DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Lisboa: Porto Editora, 2004. p. 77-94.

\_\_\_\_\_. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In BIZARRRO, R.; BRAGA, F. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Ed., 2006. p.192-206.

\_\_\_\_\_. Ensinar para a aprendizagem escolar. In VEIGA, F. H. (Coord.). *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores. 2013. p. 495-541

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação, FAE/PPGE/UFPEL*, n.45, jul/ago, 2013.

VEIGA SIMÃO, A. M.; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Orgs.) *Autorregulação da Aprendizagem: das Concepções às Práticas*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Educa & Ui&dCE. 2007.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In. SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Orgs.). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

\_\_\_\_\_. *Becoming a Self-regulated Learner: an overview. Theory into practice*, v.41, n.2, 2002. p.64-70.

\_\_\_\_\_. *From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. Educational psychologist*, v. 48. n. 3, 2013. p.135-147.

ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.J. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011.