

DISCUSSÕES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE¹

Greyce da Silva Rodrigues²
Bruna Silva dos Santos³
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? Com o intento de 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 aqui apresentada é fruto das disciplinas estudadas no Curso de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) do

¹Pesquisa 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”.

²Mestranda 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, greyceg1@bol.com.br;

³Mestranda 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;

⁴Mestrando 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;

⁵Doutora 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.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul oferecido pelo campus Porto Alegre. No decorrer dos temas discutidos em sala de aula e no grupo de pesquisa, emerge o interesse em estudar o tema da autorregulação da aprendizagem. Dessa forma, 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 buscase, 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 qualificar essa formação é conseqüentemente 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.

Quanto aos resultados, a partir das leituras alçadas, 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, pois, professores bem qualificados têm melhores condições de exercer com excelência suas funções.

Dessa maneira, o presente texto está estruturado iniciando pelas discussões teóricas, 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. 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, têm 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 pelos brasileiros. Desta forma, faz-se necessário atentar para algumas das condições estruturais da educação brasileira. Sendo assim, dedica-se atenção aos profissionais em educação, em especial os professores.

De acordo com dados do INEP⁶ em 2017, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. Este público é parte fundamental da educação nacional, pois, estão em contato com 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 aqui 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 docente voltava-se para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos para os alunos.

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.

⁶Ministério 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.

Percebe-se aqui, 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. E como suporte para a relação entre teoria e prática, também continham outros níveis de ensino: 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).

Paro e Pimenta relatam sobre a formação superior de Pedagogia que adquire caráter de operacionalização metodológica: “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). No mesmo sentido, 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: formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

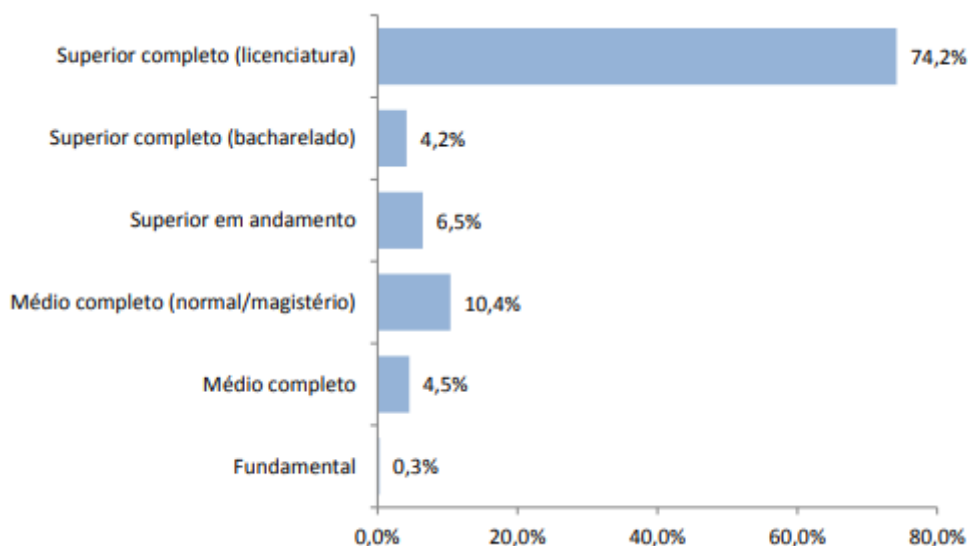
Em meio a rupturas e retrocessos, é possível observar os avanços que a educação conquistou, pois, o Plano Nacional da Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, nas diretrizes para o magistério da educação básica, traz os seguintes princípios para os cursos de formação de professores, os quais dialogam com a LDBEN: sólida formação teórica, formação cultural, contato com a realidade escolar, pesquisa como princípio formativo, domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério, entre outros (BRASIL, 2001).

Seguindo nesta linha histórica, o PNE vigente determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em seu texto, confirma 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). 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, 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 há número considerável de docentes sem a formação mínima exigida, como demonstra o gráfico.

Imagem 1 - Gráfico de distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2017.



Fonte: INEP, 2018.

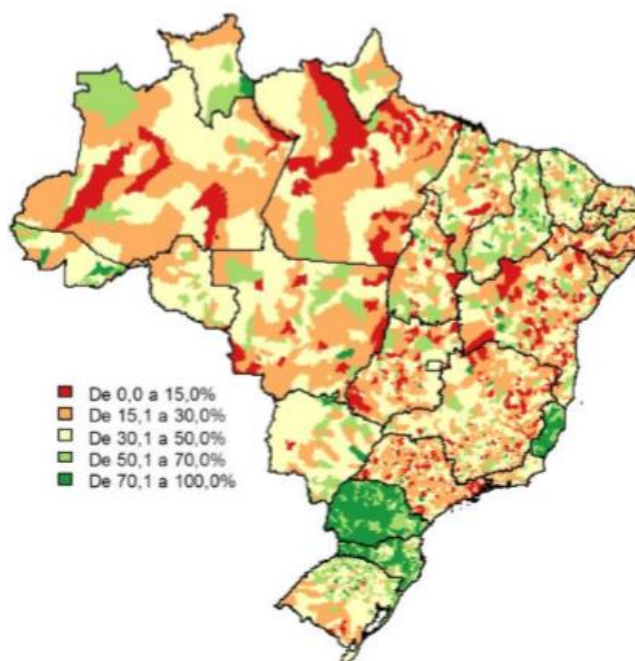
Ao verificar as informações tabuladas, torna-se preocupante a quantidade de professores atuando nas escolas sem formação pedagógica. Assim, verifica-se uma defasagem no aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, bem como, sobre as concepções educacionais que norteiam sua prática. Segundo 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. Para tanto, avante da 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 do ano de 2018. Para auxiliar na compreensão da diversidade enfrentada no Brasil quando o assunto é a formação continuada de professores, colaciona-se o mapa a seguir:

Imagem 2 – Mapa do percentual de docentes da educação básica com formação continuada por município em 2017.



Fonte: INEP, 2018.

Torna-se visível a discrepância que o território nacional apresenta sobre a valorização e promoção da formação continuada, 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 acerca das práticas e concepções pedagógicas.

Não é o objetivo deste estudo delegar toda a responsabilidade da qualidade educacional apenas para a formação inicial e continuada dos educadores. Entende-se que a formação é parte de um conjunto de relações e processos que a escola e o sistema de ensino integram. O

questionamento realizado amplia as discussões aqui 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. De forma que 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 e coletiva se complemente. Assim, o objetivo deixa de ser a mudança final pretendida pelo plano e concentra-se nos procedimentos para alcançar esta transformação através das experiências dos formandos. Com o intuito de complementar este estudo, foi realizado 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 discute como os alunos aprendem. Percepção possível neste campo dá-se através da aprendizagem autorregulada, e, 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 dos comportamentos norteados pelos objetivos estabelecidos pelos sujeitos (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).

Nesse sentido, é possível inferir que 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. Para tanto, o ambiente externo deve promover espaços de reflexões, 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 estruturação do conhecimento. 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, com base nas motivações intrínsecas do sujeito, ocorre a elaboração do planejamento, análise da tarefa e escolha dos objetivos e procedimentos para a sua realização. A fase de execução inclui os processos de autocontrole do desempenho e da motivação, além da auto-observação. A autorreflexão caracteriza a terceira fase, que envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e a análise reflexiva (POLYDORO, AZZI, 2009) sobre o que foi realizado, bem como, a forma que se deu o alcance integral ou parcial dos objetivos e metas, 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 “um trabalho de apoio afetivo e motivacional, melhora de forma expressiva o desempenho escolar, suprimindo deficiências no processamento da informação em diversas áreas e contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais” (BORUCHOVITCH, 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 educadores. 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 escolha de um percurso que abarca a definição de um problema, coleta e análise das informações e culmina em esclarecimentos relevantes (TRIVIÑOS, 1987), adotando como procedimento técnico pesquisa documental e bibliográfica. 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 bases 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 DISCUSSÃO ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA FORMAÇÃO 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. Este processo modifica as instituições e os sujeitos, e o inverso também é verdadeiro. Portanto, o que se espera da formação discente, também o é da formação docente.

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 na continuidade desse processo.

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). Assim, Schunk e Ertmer (2000) destacam processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem, que devem 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 autoeficácia 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 das ações citadas percebe-se a complexibilidade destas no constante 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).

À guisa do elucidado, é possível afirmar as contribuições de planejar a formação docente de forma que promova a aprendizagem autorregulada, 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.

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. 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.

É por esse viés que observa-se a pertinência da autorregulação cíclica (ZIMMERMAN, 2008) para a formação docente. Posto que, sua formação 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 cotidianamente.

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. Entretanto, grande parte das pesquisas que envolvem o constructo da autorregulação, voltam-se para a habilidade de aprender a aprender que deve ser fomentada 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.

Doravante, a lacuna encontrada abre possibilidade para ampliação deste estudo ou até mesmo para futuras investigações, além de, refletir a respeito da utilização das tecnologias digitais pelos organizadores e gestores de formações para professores. Pois, 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 da nação. Portanto, a formação destes profissionais é essencial e não se restringe 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 salários adequados, fatores que interferem diretamente na qualidade da atividade docente. Por isso, procurar meios de potencializar e ampliar o acesso a esses processos deve ser uma prioridade para distintos seguimentos da sociedade.

REFERÊNCIAS

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>. 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>. 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.

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>. Acesso em: 09 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>. 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: pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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>. Acesso em: 13 dez. 2018.