

AS PRÁTICAS AUTORREFLEXIVAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES

The self reflection practices in initial and continuing education process of teachers

Amélia Carolina Terra Alves Machado^I, Evelyn Boruchovitch^{II*}

I Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. E-mail: melterramar@hotmail.com
II Ph.D em Educação e Professora Titular da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

E-mail: evely@unicamp.br

RESUMO

As práticas autorreflexivas têm sido objeto de estudo de pesquisas atuais, pois permitem aos indivíduos monitorarem, avaliarem e ajustarem seu comportamento durante a realização de suas atividades. Evidências provenientes da literatura sugerem que os professores que desenvolvem as habilidades autorreflexivas são mais eficazes em reconhecer as práticas que auxiliam ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem, sendo também mais capazes de entender os problemas de sala de aula e tentar solucioná-los. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discorrer sobre os conceitos de formação inicial e continuada de professores e práticas autorreflexivas. Pretende mostrar a relevância de se estimular o uso da autorreflexão na formação de professores. Espera-se contribuir com informações úteis para o ensino de Psicologia, na formação inicial e continuada de professores, sobretudo no que concerne à importância da autorreflexão.

PALAVRAS-CHAVE: *Autorregulação; Formação continuada; Autorreflexão; Docência.*

ABSTRACT

The self reflection has been in the sights of several current studies since it is a way of assessing yourself, so helping individuals to monitor, and adjust their behavior when performing many activities. The specialized literature in the field of psychology suggests that teachers who develop self reflection habit are more effective in recognizing practices that may help, or disturb, the teaching-learning process. In addition, they become aware of the classroom challenges, thus being capable of understand and solve them. In this sense, the present study aims to describe the concepts of initial and continuing education process of teachers and their self reflective practices. It is expected to highlight the relevance of self reflection on teachers education and training. Finally, it is also expected to contribute with useful information for the Psychology teaching, initial and continuing education, especially in relation to the importance of self reflection practice.

KEYWORDS: *Self regulation; Self reflection; Continuing Education; Psychology Teaching.*

* A autora agradece o apoio recebido do CNPq.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, se torna um elemento fundamental dentre as políticas públicas para a educação, pois a sociedade contemporânea enfrenta novos desafios que exigem, tanto da escola como dos professores, novas posturas em relação ao trabalho educativo. As funções da escola passam a ter um caráter de propiciar ao estudante um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que tenha condições de usufruir desses avanços por meio do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, da reflexão e do desenvolvimento de habilidades e atitudes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

A formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo do exercício docente e pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor (WENGZYNSKI; TOZETTO 2012; MENDES, 2013; NOGUEIRA; PAVANELLO; OLIVEIRA, 2014). Ela tem um espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de ordem teórica às experiências práticas vividas no contexto da escola. Assim, ela contribui de forma decisiva para o desenvolvimento de competências e conhecimento profissional do professor, além de aprimorar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente (IMBERNÓN, 2010; SANTANA; ROTHEN, 2015).

Atualmente, existem alguns programas do Governo brasileiro que buscam incentivar a educação continuada nas escolas públicas. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Tais cursos geralmente se voltam para o aperfeiçoamento da prática de ensino relacionado às áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física (BRASIL, 2015). No entanto, poucos estudos nacionais têm se preocupado em conhecer e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos docentes. Boruchovitch (2014), ao analisar diversas pesquisas sobre professores em exercício, tanto nacionais como internacionais, afirma que os docentes possuem pouco conhecimento sobre o aprender a aprender, sobre estratégias metacognitivas, apresentam concepções incertas do uso de estratégias de aprendizagem e oferecem poucas oportunidades para que os alunos autorregulem seus processos de aprendizagem.

De acordo com Nóvoa e Finger (2010), a reflexão sobre a formação de professores e a autoformação pressupõem o processo de conhecimento da trajetória pessoal de cada professor, ou seja, seria necessário que, ao ingressar em cursos de formação inicial ou continuada, o docente tomasse consciência sobre suas próprias formas de aprender.

Aprender a aprender, mobilizando a diversidade de conteúdos relevantes, é, pois, um dos focos de todo o processo da autoformação e da formação de professores. Para isso, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, indispensáveis ao desempenho da função docente, precisa ser, necessariamente, organizado e controlado pelo próprio aprendiz, mobilizando diferentes estratégias que estimulem o ato de aprender (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 199).

Nesse sentido, os estudos do campo da Psicologia Cognitiva, principalmente os referentes aos processos de autorregulação da aprendizagem, tornam-se relevantes para compreender o professor tanto em sua dimensão profissional (sua prática pedagógica), bem como em sua dimensão de estudante ou aprendiz. Para Zimmerman (2002; 2011), a aprendizagem deve ser organizada de tal forma que os indivíduos possam assumir a responsabilidade por seus próprios processos de aprender. Eles deverão ser capazes de estimar os seus próprios níveis de desenvolvimento para planejar e ajustar seus processos de aprendizagem em conformidade.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE

O termo aprendizagem autorregulada tornou-se popular na década de 1980, principalmente por enfatizar a autonomia e responsabilidade dos alunos para tomarem conta de suas próprias aprendizagens. As pesquisas no campo da autorregulação envolvem temas como estratégias cognitivas, metacognição e motivação em uma construção coerente que foca a interação entre essas três forças. A autorregulação é considerada um constructo valioso porque enfatiza como o “eu” é o agente no estabelecimento de metas e estratégias de aprendizagem e como as percepções de cada indivíduo de si e da tarefa influenciam a qualidade da aprendizagem a que se objetiva (ZIMMERMAN, 2002; PARIS; WINOGRAD, 2003; BUZZA, *et al.*, 2013).

A natureza integradora da aprendizagem autorregulada tem estimulado diversos pesquisadores a estudarem questões mais amplas e mais contextualizadas de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, evidenciado o valor desta como um objetivo educacional

em todos os níveis. No tocante à formação de professores, é importante dizer que ela pode ajudar a descrever as maneiras que as pessoas abordam problemas, aplicam estratégias, monitoram seu desempenho e interpretam os resultados de seus esforços.

O modelo de autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman (2002) prevê um processo de três fases cíclicas: a fase de antecipação ou previsão, que envolve processos de análise de tarefas e fontes de automotivação; a de controle volicional, envolvendo processos de autocontrole, metacognição e monitoramento, e a referente aos processos autorreflexivos, que correspondem às respostas dos alunos para o desempenho\ resultados e incluem julgamentos autoavaliativos e autorreações adaptativas. Os processos de autorreflexão alimentam e impulsionam as demais fases para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

O professor, quando aprende a autorregular sua aprendizagem, desenvolve competências, tornando-se mais capaz e autônomo. Os processos pessoais, profissionais, relacionais, ativados pela autorreflexão, ofereceram-lhe a possibilidade de encontrar significado e sentido em distintas situações, fomentando a autorregulação do pensar sobre e do aprender a aprender (SIMÃO; FRISON, 2014).

A autorreflexão envolve a análise profunda de crenças, valores, expectativas, pressupostos e condições culturais que permeiam as decisões do indivíduo, sendo o ato de conhecer a si mesmo condição necessária para entender o outro (LARIVÉE; COOPER, 2005; MINOTT, 2011). Em decorrência, as práticas autorreflexivas permitem aos indivíduos monitorarem, avaliarem e ajustarem seus desempenhos durante as próprias atividades (SCHUNK, 1998; CLARKE, 2007; MIDDLETON; ABRAMS; SEAMAN, 2011; IBRAHIM *et al.*, 2012). Zamperetti (2012) afirma que a autorreflexão seria uma forma de construção e mediação pedagógica em que a própria pessoa, promovendo questionamentos para si, pode problematizar, explicitar e, eventualmente, modificar as próprias posturas, tanto em relação a sua atividade profissional quanto, e principalmente, a si mesma.

Para Brandão (2003, p. 73), a autorreflexão se faz necessária à dinâmica da vivência docente, pois, ao refletir sobre suas próprias experiências, o professor reconhece que, “mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, algumas formas embrionárias do exercício da investigação estão presentes”. Neste sentido, o autoquestionamento, a organização e a reflexão propriamente dita funcionam como chave para a regulação de futuras ações. Segundo Zamperetti (2012), quando a investigação for utilizada pelo

professor como uma forma de experimentação e de transformação de si, é possível acontecer autorreflexão sobre as próprias vivências. Esta experiência pode ser estendida aos demais colegas, promovendo a melhoria nas relações escolares.

De acordo com Larivee e Cooper (2005), os professores que desenvolvem as habilidades autorreflexivas são mais eficazes em construir conhecimentos mais complexos, satisfazer as necessidades de aprendizado dos alunos, reconhecer as práticas que auxiliam ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem; continuar buscando se atualizar em suas áreas de conhecimento; consideram-se mais capazes em entender os problemas de sala de aula e criar soluções. Para Middleton, Abrams e Seaman (2011), professores que procuram utilizar práticas reflexivas, ou seja, que se voltam para si mesmos no intuito de compreenderem suas ações e escolhas, apresentam um sentimento maior de autoeficácia, procuram monitorar e avaliar suas escolhas e são mais persistentes frente aos desafios. Tais autores ainda ressaltam que as práticas autorreflexivas não são espontâneas. Elas devem, pois, ser valorizadas e promovidas como um aspecto fundamental da formação de professores.

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS AUTORREFLEXIVAS

Quando novos professores adquirirem uma compreensão da natureza social e situacional da aprendizagem, e apreciarem a importância dos seus próprios contextos, do hábito de refletir sobre suas próprias experiências, e da vontade de questionar suas próprias suposições e crenças, então eles estarão mais preparados para criar os tipos de ambientes de aprendizagem em que os estudantes possam aprender as lições que realmente importam (PARIS; WINOGRAD, 2003, p.20).

Atualmente existem diversos modelos de intervenção que podem ser utilizados junto a professores (PARIS; PARIS, 2001; PARIS; WINOGRAD, 2003; BOEKAERTS; CORNO, 2005; PERRY; HUTCHINSON; THAUBERGER, 2008), no entanto, Paris e Paris (2001) argumentam que os mais eficazes são aqueles que dão ênfase ao trabalho em grupo, a discussões sobre práticas, a autorreflexões sobre o processo de aprendizagem e ao uso de estratégias metacognitivas. Desta forma, a seguir serão apresentados alguns modelos que poderão ser utilizados com professores em formação inicial ou continuada.

COACHING (TREINAMENTO)

O *coaching* é uma prática que pressupõe uma intervenção indireta, em que o pesquisador trabalha junto com os professores e a equipe pedagógica, instruindo e acompanhando o processo de intervenção que será realizado pelos próprios professores em sala de aula (NOLAN; HOOVER, 2005). O ciclo do *coaching* envolve o conhecimento da realidade pesquisada por meio de levantamento sobre as práticas adotadas por professores, sobre a situação dos alunos e o contexto escolar. Em uma pesquisa realizada por Tricarico e Yendol-Hoppey (2012), o modelo de *coaching* foi implementado para ensinar professores iniciantes ao uso de instrução diferenciada. Nele, as autoras solicitavam aos professores que apresentassem os planos de aula por *email*, em seguida faziam a análise e sugestões aos planos e davam *feedback* aos professores. As aulas eram observadas e posteriormente os professores participavam de uma reunião com os pesquisadores para discutirem o plano de aula. A intervenção dos pesquisadores consistia em instrução direta sobre novos conteúdos, exibição de vídeos e discussões sobre como utilizar tais práticas em sala de aula.

Os resultados desta pesquisa mostraram que a prática do *coaching* auxiliou no desenvolvimento de habilidades de autorregulação dos professores, tais como no planejamento das lições, na autorreflexão e no enfrentamento das situações-problema. Ademais, os dados obtidos reforçaram que a prática do *feedback* é fundamental para o sucesso do programa de *coaching*. A importância do uso do *feedback* na escola é consenso na literatura da área (STIPEK, 1996; BZUNECK, 2001).

Bzuneck (2009), ao rever a literatura, argumenta que é fundamental que o professor ofereça *feedback* sobre a adequação e qualidade dos trabalhos para que os alunos possam fazer os ajustes necessários. Segundo o autor, o *feedback* que o aluno recebe pode afetar tanto o processo de aprendizagem quanto a sua motivação. Existem diferentes tipos de *feedback* que podem ser fornecidos ao aluno durante sua trajetória acadêmica. No entanto, dois tipos estão diretamente relacionados à motivação: o *feedback* positivo, ou confirmatório, e o *feedback* negativo, ou corretivo. O *feedback* negativo/corretivo é a comunicação do erro ou fracasso ao aluno. Este tipo de ação terá um efeito positivo para motivação do aluno se vier acompanhada de informações que ajudem o aluno a compreender a causa de seu fracasso. Boruchovitch (1999) argumenta ainda que a associação do fracasso a causas como o uso inadequado de estratégias, falta de esforço ou falta de conhecimentos

prévios, são mais benéficas para que o aluno consiga superar suas dificuldades e obter sucesso em situações futuras.

O *feedback* positivo ou confirmatório é a aprovação que o professor faz ao avaliar como correta as soluções e atitudes apresentadas pelo aluno. Segundo Bzuneck (2009), quando se tem certeza do êxito do aluno, o professor sempre deverá lhe fornecer este tipo de *feedback*, pois a experiência de êxito trará emoções positivas como a satisfação e o orgulho. Além disso, o autor argumenta que, quando atrelado a situações como o esforço, a persistência, ao progresso individual, o *feedback* tem um impacto positivo sobre a motivação, autoestima e autoeficácia do aluno.

Cabe ressaltar que o uso do feedback como forma de comunicação e avaliação do professor, pressupõe que haja uma reflexão por ambas as partes. O professor deve analisar constantemente a que se deve o resultado atingido pelo aluno e inevitavelmente elaborar uma crítica atribucional sobre a situação, que poderá influenciar suas relações futuras com o aluno (WEINER, 2000). Já o aluno, ao receber um feedback, imediatamente irá procurar pelas causas de seu sucesso e fracasso, podendo fazer atribuições que sejam benéficas ou não para o seu processo de aprendizagem.

DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM

O uso de diários autobiográficos em pesquisas na área da educação possui um caráter investigativo e também de formação, pois, por meio deles, é possível acessar as experiências, percepções e reflexões dos indivíduos (FRISON; SIMÃO, 2011). As pesquisas que utilizam de tal instrumento são caracterizadas como autobiográficas e tem como foco o ser humano em diferentes contextos e situações. Geralmente é solicitado ao participante da pesquisa que narre fatos de sua vida ou reflita sobre seu processo de autoformação (NOVOA; FINGER, 2010).

Uma pesquisa realizada por Frison e Simão (2011) teve por objetivo demonstrar que, pelo método autobiográfico, é possível compreender as narrativas autobiográficas de formação expressas no que as autoras denominaram de portfólios reflexivos, escritos pelos participantes da pesquisa, denominados aprendizes de professor da educação básica do Brasil e de Portugal. Os participantes foram orientados a registrarem informações sobre sua trajetória pessoal, suas experiências e pensamentos acerca da educação, escola, ensino, aprendizagem, entre outras. Foram analisados doze portfólios brasileiros e quinze

portugueses, em busca de dados que evidenciassem a autoformação, no sentido do docente conhecer e compreender seu processo de aprendizagem e a formação, aperfeiçoamento do profissional, de professores atrelados à autorregulação. Os resultados da pesquisa mostraram que a autorregulação da aprendizagem é eficaz quando se recorre aos portfólios, pois desencadeia a reflexão e a interação das dimensões pessoais, tais como emotivas, afetivas, cognitivas e metacognitivas bem como as dimensões profissionais relacionadas ao planejamento, organização, controle e avaliação de processos.

Uma outra tendência é o uso de diários eletrônicos, utilizados para a comunicação entre o tutor e o estudante. Segundo Rowe e Rafferty (2013), os diários virtuais podem ser usados para induzir reflexão sobre as dificuldades que os alunos enfrentam ou sobre as estratégias que facilitam a aprendizagem.

Geralmente são propostas perguntas que incitam a reflexão do participante sobre a própria atividade que está sendo realizada, tais como: O que eu aprendi nesta aula? Que estratégias me ajudaram a aprender o conteúdo? Quais as mudanças que vou precisar fazer nas próximas atividades? Tais questionamentos auxiliam o indivíduo a desenvolver habilidades de autorreflexão à medida que estimulam o monitoramento, autoavaliação e reajuste do processo de aprender.

De modo semelhante, Boruchovitch e Ganda (2013) realizaram um estudo a fim de criar uma proposta de ensino eficaz para aumentar os processos autorreflexivos e autorregulatórios de estudantes em cursos de formação de professores. As pesquisadoras, ao longo de um semestre, inseriram em suas lições princípios e práticas autorreflexivas retiradas da literatura, na área da autorregulação da aprendizagem (DEMBO, 2001; ZIMMERMAN, 2002; 2011; CLARKE, 2007; MIDDLETON; ABRAMS; SEAMAN, 2011). Entre os instrumentos empregados, o diário estruturado foi instituído como atividade essencial da disciplina, a fim de que as experiências de aprendizagem dos alunos fossem registradas, semanalmente, já que estudiosos convergem quanto a sua relevância para o autoconhecimento, autopercepção e para a melhoria dos processos metacognitivos em geral (FRISON; SIMÃO, 2011; SCHMITZ; KLUG; SCHMIDT, 2011; BORUCHOVITCH, 2014).

Ao final do estudo, os participantes relataram ganhos em habilidades de autorregulação, uma maior consciência dos seus estados afetivos e motivacionais, e uma melhora no uso de técnicas de estudo. Além disso, o uso dos diários estruturados possibilitou aos participantes uma maior consciência acerca dos problemas e desafios da vida acadêmica.

RESOLUÇÃO DE CASOS HIPOTÉTICOS

Desenvolver as habilidades reflexivas nem sempre é fácil, justamente porque é exigido do indivíduo que se gaste tempo e energia para pensar sistematicamente nas experiências vivenciadas. A literatura sugere que uma das abordagens mais bem sucedidas para exercer regularmente a prática autorreflexiva é o trabalho em pequenos grupos ou pares, com o uso de cenários que envolvem a descrição de situações e problemas vivenciados em escolas.

Os cenários são exemplos de experiências que podem fazer parte da vida profissional de qualquer professor. Eles são úteis para o desenvolvimento de práticas autorreflexivas porque não há respostas corretas. As diversas respostas de professores e alunos para essas situações individuais servem para ilustrar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como da função de professor (SELLARS, 2014).

Logo após a apresentação do cenário, o pesquisador deverá fazer perguntas de cunho autorreflexivo para auxiliar a discussão do grupo. Sellars (2014) sugere o modelo estrutural proposto por Kolb (1994) chamado de Ciclo de Aprendizagem Experiencial. O modelo passaria por três fases de questionamento denominadas *What?* (o quê?), *So What?* (então?) e *Now What?* (e agora?). O primeiro passo é reconhecer as condições de ativação da reflexão por meio da identificação de uma experiência sobre a qual se quer refletir e, em seguida, descrevê-la (*What?*). O segundo passo (*So What?*) requer que os indivíduos analisem o conteúdo da experiência em termos de sua própria compreensão da situação e também do que precisa ser discutido, avaliado ou contestado. A fase final é *Now What?*, que se refere ao que deve/precisa ser feito, e requer uma ação de algum tipo. Ao passar por esse processo, o indivíduo estaria mais consciente do seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitos procedimentos que podem ser usados junto aos professores e alunos para fomentarem estratégias que favorecerão o processo de ensino-aprendizagem. O intuito deste artigo foi descrever algumas dessas possibilidades de intervenção, a fim de contribuir para futuras pesquisas que intentam avançar no campo das pesquisas que utilizam modelos experimentais ou quase experimentais. Além disso, contribui para a

área de ações pedagógicas, visto que a aquisição e a prática de boas habilidades de autorregulação são vistas como determinantes do sucesso acadêmico (RANDI, 2004).

Ser um professor que possui boas habilidades de autorregulação não só favorece o processo de aprender do professor, mas também aperfeiçoa todas as ações de ensino. Se eles experimentarem a eficácia das próprias habilidades de autorregulação, tornam-se mais propensos a promovê-las em seus alunos (PEETERS *et. al.*, 2014).

Programas de desenvolvimento profissional de professores, que incluem a promoção de autorregulação de professores (estudantes), mostraram um impacto positivo na compreensão e elaboração de planos de aula dos professores-estudantes, no desempenho em sala de aula, na capacidade criativa de resolução de problemas, no *locus* de controle interno, no crescimento profissional, entre outros ganhos significativos (RANDI; CORNO, 1997; DEMBO, 2001; PARIS; WINOGRAD, 2003; PERRY; HUTCHINSON; THAUBERGER, 2008; KRAMARSKI; MICHALSKY, 2009; DELFINO; DETTORI; PERSICO, 2010; RANDI; CORNO; JOHNSON, 2011).

Os estudos que buscam analisar as práticas, desenvolver novas metodologias, testar programas, a partir das experiências docentes, contribuem muito para a transposição do saber acadêmico à sala de aula. Propiciam a tradução das teorias científicas em ações factíveis e úteis aos professores em sala de aula. As práticas autorreflexivas se tornam fundamentais para que os futuros professores e docentes em exercício sejam mais capazes de monitorar, avaliar e ajustar seus desempenhos durante as próprias atividades. Ademais, os processos de aprendizagem dos professores afetam, sobremaneira, o modo como ensinam (GORDON; DEMBOR; HOCEVAR, 2007). Uma forma de influenciar as estratégias de ensino dos professores é, portanto, influenciar o seu comportamento como professores-alunos. Se os professores experimentarem a eficácia das próprias habilidades de autorregulação, podem se tornar mais propensos a promovê-las em seus alunos (DEMBO, 2001; GORDON; DEMBOR; HOCEVAR, 2007; KRAMARSKI; MICHALSKY, 2009; BORUCHOVITCH, 2014). Conclui-se, pois, pela necessidade de maiores investimentos em abordagens autorreflexivas para a formação do professor, tendo em vista o fortalecimento de seus processos autorregulatórios e a promoção do seu autodesenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BOEKAERTS, M.; CORNO, L. Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. **Applied Psychology: An International Review**, Oxford; Malden, v.54, n.2, p.199-231, 2005.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014.
- BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian pre-service teachers. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, New York, v.12 n. 2, p. 157-173, 2013.
- BRANDÃO, C. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Brasília, 2015. Disponível em: < http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- BUZZA, D. C. et. al. Exploring the relationship between self-regulated learning and reflection in teacher education. **Journal of Teaching and Learning**, Windsor, v. 9, n.1, 2013.
- BZUNECK, J. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino - USF**, Bragança Paulista, v. 6, p. 7-18, 2001.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.
- CLARKE, P. A. J. Reflective teaching model: a tool for motivation, collaboration, self-reflection, and innovation in learning. **Georgia State University**, Atlanta, 2007.
- DELFINO, M.; DETTORI, G.; PERSICO, D. An online course fostering self-regulation of trainee teachers. **Psicothema**, Oviedo, v. 22, n. 2, p. 299-305, maio 2010.
- DEMBO, M. H. Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. **Teacher Education Quarterly**, São Francisco, CA, v. 28, n.4, p. 23-35, 2001.
- FRISON, L. M. L, SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto) biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

- GORDON, S. C.; DEMBOR M. H.; HOCEVAR, D. Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 36-46, jan. 2007.
- IBRAHIM, N. H. *et al.* Self reflection focusing on pedagogical content knowledge. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 56, p. 474-482, 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KOLB, D. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Engelwoods Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- KRAMARSKI, B.; MICHALSKY, T. Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 1, p. 161-175, 2009.
- LARIVEE, B.; COOPER, J. M. **An Educator's guide to teacher reflection**. 6 ed. Virginia: Houghton Mifflin College Div, 2005.
- MENDES, K. M. A pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 22-30. jan./jul. 2013.
- MIDDLETON, M.; ABRAMS, E.; SEAMAN, J. Resistance and disidentification in reflective practice with preservice teaching interns. **New Directions for Teaching & Learning**, Malden, v. 2011, n. 126, p. 67-75, jun. 2011.
- MINOTT, M. A. The Impact of a course in reflective teaching on student teachers at a local university college. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, v. 34, n.2, p. 131-147, 2011.
- NOGUEIRA, C. M. I; PAVANELLO, R. M; OLIVEIRA, L. A. Uma experiência de formação continuada de professores licenciados sobre a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 138-160, 2014.
- NOLAN, J., HOOVER, L. **Teacher supervision and evaluation**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.
- NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PARIS, S. G., PARIS, A. H. Classroom applications of research on self-regulated learning. **Educational Psychologist**, Washington, v.36, n.2, p. 89-101, 2001.
- PARIS, S. G., WINOGRAD, P. **The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation**, Washington, Department of Education, 2003. Disponível em: <<http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- PEETERS, J. *et al.* The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S. l.] v. 116, p. 1963-1970, 2014.

PERRY, N. E.; HUTCHINSON, L.; THAUBERGER, C. Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, [S. l.] v. 47, n. 2, p. 97-108, 2008.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

RANDI, J. Teachers as self-regulated learners. **Teachers College Record**, Nova York, v. 106, n. 9, p. 1825-1853, ago. 2004

RANDI, J.; CORNO, L. Teachers as innovators. In: BIDDLE, B.J.; GOOD, T.L.; GOODSON, I.F (Orgs.). **International handbook of teachers and teaching**, Dordrecht: Kluwer Academic, v.1, 1997, p. 1163-1221.

RANDI, J.; CORNO, L.; JOHNSON, E. Transitioning from college classroom to teaching career: Self-regulation in prospective teachers. **New Directions for Teaching & Learning**, Malden, v. 2011, n. 126, p. 89-98, 2011.

ROWE, F. A.; RAFERTY, J. A. Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environment. **Journal of Online Learning and Teaching**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 590-601, dez. 2013.

SANTANA, A. C. M; ROTHEN, J. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 89-110, jan./abr. 2015.

SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. L. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 2-20, 2014.

SCHMITZ, B., KLUG, J.; SCHMIDT, M. Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. In: ZIMMERMAN, B; SCHUNK, D. (Eds.), **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011, p. 251-266.

SCHUNK, D. H. Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York, Guilford Press, 1998, p. 137-159.

SELLARS, M. **Reflective practice for teachers**. London: SAGE, 2014.

STIPEK, D. J. Motivation and instruction. In: BERLINDER, D. C.; CLAFEE, R. C. (Orgs.). **Handbook of educacional psychology**, Nova York, Macmillan Library Reference, 1996, p. 85-113.

TRICARICO, K., YENDOL-HOPPEY, D. Teacher learning through self-regulation: an exploratory study of alternatively prepared teachers' ability to plan differentiated instruction in an urban elementary school. **Teacher Education Quarterly**, São Franscisco, p.139-158, 2012.

WEINER, B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from attributional perspective. **Educational Psychology Review**, Nova York, v. 12, p. 1-14, 2000.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, IX. 2012, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul.

ZAMPERETTI, M. P. **Formação docente e autorreflexão**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

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

ZIMMERMAN, B. J. Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. **Psychological Test and Assessment Modeling**, [S. l.], v. 53, n.1, p. 141-160, 2011.