ISSN: 2358-8829

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE: APRENDENDO A APRENDER PARA ENSINAR

Claudia Maria Bezerra da Silva [1]

INTRODUÇÃO

O saber docente demanda um constante aprendizado que tem como ponto de partida a formação inicial e permanece durante todo o percurso profissional. Para tanto, é importante que o professor desenvolva a capacidade de autorregulação da aprendizagem, de modo a permitir que a construção do conhecimento ocorra e seja refletida na prática de ensino.

A autorregulação permite o gerenciamento das próprias ações e pensamentos estabelecendo padrões de desempenho e mobilizando os esforços com base na estimativa do que seria necessário realizar (Bandura, 2008). No contexto da aprendizagem, a autorregulação é quando o sujeito estrutura, monitora e avalia o próprio aprendizado em uma ação contínua de desenvolvimento de estratégias visando a aprendizagem.

A partir desse ideário, direciono a discussão com o objetivo de refletir sobre a autorregulação no contexto da aprendizagem, incentivando a aplicação de estratégias práticas que promovam autonomia e a consciência no processo de aprender. De modo mais específico, faço referência à importância e à forma como ocorre o processo de aprendizagem do professor, qual seja a formação continuada, de modo que ocorra de forma mais construtiva por meio de estratégias de autorregulação.

O referencial teórico tem como base a autorregulação desenvolvida na Teoria Social Cognitiva do psicólogo canadense Albert Bandura, em um diálogo com a formação continuada docente. Como metodologia, realizei uma revisão da literatura. Os resultados apontam que a autorregulação envolve ações para estudar, como: organização do ambiente; planejamento/cronograma; utilização de diferentes estratégias; busca por diferentes materiais; estudo em grupo ou individual; e análise sobre a própria compreensão do conteúdo. A partir disso, é importante enriquecer o cenário do docente com autonomia para construir as próprias

[1] Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, claudiambezerra@yahoo.com.br

ferramentas cognitivas e o interesse intrínseco para aprender, em uma permanente formação para possibilitar uma prática mais construtiva em sala de aula.

METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a autorregulação no contexto da aprendizagem, incentivando a aplicação de estratégias práticas que promovam autonomia e a consciência no processo de aprender. O referencial teórico foi construído a partir de uma revisão da literatura que teve como base a autorregulação (Bandura, 2001; 2008) em um diálogo com a importância da formação continuada docente (Candau, 2001; Nóvoa, 2002; Imbernón, 2011).

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação - *self-regulation* -, surge com o psicólogo canadense Albert Bandura (1925-2021) nos anos 80 em sua Teoria Social Cognitiva (TSC). A teoria tem uma coerência interna na construção que oferece uma explicação rigorosa sobre a aquisição e a manutenção dos comportamentos mais observáveis, explicando a ação humana e a sua relação com a cognição. Se apresenta com uma composição de pequenas teorias que se inter-relacionam, como: a *causação recíproca triádica*, a *agência humana*, as *crenças de autoeficácia* e a *autorregulação*.

O foco deste texto é a *autorregulação* do sujeito para aprender, mas para compreender tal ponto, é importante introduzir as outras pequenas teorias. Inicio, então, com a *causação recíproca triádica* que, conforme Bandura (2001), está relacionada ao funcionamento humano que pressupõe que a ação do sujeito é resultado de uma interação entre: fatores *pessoais* internos (eventos afetivos, cognitivos e biológicos), padrões *comportamentais* e eventos *ambientais*. Ou seja, em uma situação, existe a influência do próprio sujeito e do seu comportamento, do comportamento das outras pessoas e do ambiente.

Com a capacidade de influenciar o ambiente e as outras pessoas, bem como receber as influências, o sujeito torna-se agente e receptor das situações produzidas. Assume, assim, a perspectiva da *agência humana*, que significa a potencialidade de "(...) influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional" (Bandura, 2008, p. 15). O sujeito como agente contribui para o que acontece pensando, regulando e se envolvendo de forma proativa no desenvolvimento das próprias ações e não como um mero produto das

ISSN: 2358-8829

condições colocadas a ele. O modo de agir intencionalmente acaba norteando as ações, bem como determinando os pensamentos, as emoções e o comportamento futuro.

Um outro conceito importante para a discussão é o das *crenças de autoeficácia*. Segundo Bandura (1986), as expectativas de resultado do sujeito dependem, sobretudo, dos seus julgamentos sobre quão bem acredita que pode realizar uma atividade. A crença de autoeficácia exerce um papel fundamental na motivação e no comportamento diante da aprendizagem, uma vez que estudantes mais autoeficazes são mais motivados e persistentes durante a realização das tarefas acadêmicas (Zimmerman; Schunk, 2011).

A relação entre essas pequenas teorias e a autorregulação significa que o sujeito é um agente da própria aprendizagem e que as pessoas a sua volta e o ambiente influenciam a confiança nas ações que desenvolve. Com interesse intrínseco em relação às atividades, o sujeito escolhe, projeta e cria ambientes para maximizar a própria aprendizagem (Zimmerman; Schunk, 2011), colocando em prática estratégias de autorregulação.

A capacidade de *autorregulação* permite o gerenciamento das próprias ações e pensamentos estabelecendo padrões de desempenho e mobilizando os esforços com base na estimativa do que seria necessário realizar (Bandura, 2008). É um processo consciente e voluntário, e uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir das próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido. Ocorre por meio de subprocessos de autogerenciamento que são: a *auto-observação*, o *processo de julgamento* e a *autorreação*, que são ativados de forma integrada e atuam em interação com o ambiente na determinação do comportamento (Bandura, 2001).

A *auto-observação* permite ao sujeito identificar o próprio comportamento e a amplitude das várias dimensões do desempenho; o *processo de julgamento* é o momento no qual avalia o próprio comportamento considerando as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais; a *autorreação* envolve as respostas diante da avaliação do desempenho, podendo representar a mudança no curso da ação (Bandura, 2001). Ou seja, o sujeito monitora o progresso na direção das metas estabelecidas, em um processo contínuo no qual as comparações do desempenho com os objetivos e padrões pessoais acabam autorregulando as ações.

A obra de Bandura que é referência para a autorregulação é o livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*[2]. A partir dessa, destaco Barry J. Zimmerman e Dale H. Schunk, que exploraram amplamente a autorregulação da aprendizagem, com o

[2] BANDURA, A. **Social foundations of thought and action:** A social cognitive theory. Nova York: Prentice-Hall, 1986.

lançamento de: *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*[3]; *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*[4]; *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*[5]; *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*[6]; e *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*[7].

O desenvolvimento de estratégias para autorregular o próprio processo de aprendizagem também tem sido o foco em outros estudos como Caprara et al. (2008), Castro (2016), Martins e Santos (2018) e Zimmerman (1989), que trazem os resultados em diferentes contextos da educação. Os achados das pesquisas enriquecem o cenário do sujeito no controle das próprias ações, proporcionando autonomia para descartar eventual postura passiva diante da aprendizagem.

Como bem afirmam Zimmerman e Schunk (2011), sujeitos autorregulados tendem a ser mais organizados, esforçados, interessados e críticos, sendo capazes de estabelecer metas de estudo, analisar seu desempenho, persistir diante das dificuldades e identificar comportamentos que afetam a própria aprendizagem. A autorregulação seria, então, uma forma de promover maior aprendizagem, pois proporciona motivação, organização e disciplina nas atividades (Castro, 2016; Panadero; Klug; Järvelä, 2015; Rosário et al., 2004; Zimmerman; Schunk, 2011; Silva; Carvalho, 2020), com ações proativas para utilizar diferentes estratégias de estudo e dedicando esforço e persistência (Martins; Santos, 2018; Zimmerman; Schunk, 2011). Ou seja, o maior domínio do conteúdo e, como consequência, melhor aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Ao professor, a participação em ações de formação continuada configura-se como uma oportunidade importante para a prática, pois é possível construir e atualizar os conhecimentos específicos e os didático-pedagógicos. Considero como didático-pedagógicos, os conhecimentos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, e envolvem o

[3] ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement:** Theory, research, and practice. Nova York: Springer, 1989.
[4] SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning and performance:** Issues and educational applications. Milton Park: Routledge, 1994.
[5] SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulated learning:** from teaching to self-reflective practice. Nova York:Guilford Publications, 1998.
[6] ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement:** Theoretical perspective. Milton Park: Routledge, 2001.
[7] SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and Self-Regulated Learning:** Theory, Research, and Applications. Milton Park: Routledge, 2008.

planejamento, a definição dos conteúdos, as metodologias, os recursos, os instrumentos de avaliação e a relação com os estudantes.

Já os conhecimentos específicos, são os relacionados aos conteúdos das disciplinas que leciona, adquiridos na graduação e aprofundados nas ações de formação continuada. Como bem afirma Shulman (2014), conhecer o conteúdo significa a competência do professor sobre o seu campo específico de atuação, o que inclui os conceitos, as teorias e os aspectos gerais de determinados temas.

Juntos, os conhecimentos didático-pedagógicos e os específicos são relevantes no âmbito do trabalho pedagógico para que o professor tenha segurança sobre o que e como vai ensinar (Saviani, 2008), em uma prática que envolve o estudante na aprendizagem. Assim, na formação continuada, cabem os conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina que leciona, sua estrutura e construção histórica, assim como as metodologias e as estratégias que melhor se aplicam ao ensino e à aprendizagem. É um processo que vai ao encontro do que García (1999) aponta como fazendo parte do desenvolvimento profissional, que é a aprendizagem ao longo da carreira que valoriza o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Posso definir formação continuada como um processo dinâmico por meio do qual o professor participa de atividades como palestras, congressos, cursos, oficinas e estudos em grupo, para buscar conhecimentos necessários à prática. Nesse movimento, autores como Candau (2001), Nóvoa (2002) e Imbernón (2011) trazem o entendimento de considerar a prática pedagógica como fundamento para a formação continuada. Ou seja, prática e formação continuada caminham juntas, enriquecendo a docência com o significado da necessidade de constante estudo.

Como aponta Nóvoa (2002), a formação contínua acontece com os dispositivos organizados a partir de uma reflexão contextualizada e em permanente regulação, em um processo que se efetiva mediado pela ação prática na sala de aula. O conhecimento e a experiência, bem como a capacidade de utilizá-los, acabam atribuindo ao professor uma responsabilidade sobre o próprio processo de formação.

Para Imbernón (2011), é possível adotar o conceito de que a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria, recompondo o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os teóricos que os sustentam. Ser professor requer, então, uma disposição que vai além do tecnicismo daquilo que já se sabe, para buscar continuamente novos conhecimentos, em um processo de construção e de reconstrução apoiado na prática.

Os conhecimentos adquiridos por meio da formação continuada podem contribuir para que os professores superem os diferentes desafios da prática e não repitam padrões de ensino

baseados na tentativa de memorização de conteúdos sem enfatizar a compreensão contextualizada. É importante, portanto, aprofundar *o que* e *o como* ensinar, alcançando, assim, a contínua aprendizagem na área dos conhecimentos específicos e dos didático-pedagógicos.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A partir do diálogo entre autorregulação da aprendizagem e formação continuada, algumas estratégias práticas podem ser utilizadas pelo professor com o objetivo de uma aprendizagem construtiva. Tendo como base que a autorregulação é quando o sujeito estrutura, monitora e avalia o próprio aprendizado em uma ação contínua visando a aprendizagem, envolve estratégias como: organização do ambiente; planejamento/cronograma; utilização de diferentes estratégias; busca por diferentes materiais; estudo em grupo ou individual; e análise sobre a própria compreensão do conteúdo.

Para contribuir com essas estratégias, a partir dos subprocessos da autorregulação trazidos por Bandura (2001), alguns questionamentos podem nortear o professor, como:

Auto-observação, para identificar o que estudar e como organizar a formação continuada: Quais conhecimentos devo buscar para contribuir com a minha prática? Quanto tempo em média devo dedicar à formação continuada? Consigo uma maior compreensão dos conhecimentos quando estudo sozinho ou com outros colegas professores? Quais os tipos de ações de formação continuada (congresso, leitura de livros, grupo de estudo, grupo de pesquisa...) permitem maior motivação para aprender? Quais materiais (livros, vídeos, *podcast*...) permitem maior assimilação dos conhecimentos? Como devo organizar o meu local de estudo para propiciar maior concentração?

Processo de julgamento, é o momento para avaliar a importância e como ocorre a formação continuada, com base nas próprias referências e no que é esperado para a função: O tempo dedicado à minha formação continuada é adequado? Quais as dificuldades que tenho para aprender um conteúdo? Como avalio os conhecimentos que tenho adquirido? Como a minha aprendizagem tem progredido ao longo da atuação como docente?

Autorreação, envolve a avaliação do desempenho e pode motivar mudanças em torno das estratégias adotadas: Como avalio os conhecimentos que tenho para a minha prática? O que poderia modificar para aprender melhor os conhecimentos necessários para ensinar?

Esses questionamentos podem contribuir para que o professor reflita, planeje e coloque em prática estratégias que motivem o envolvimento, tornando o processo de formação mais construtivo. Ao se envolver na experiência de aprendizagem, o investimento na formação torna-

ISSN: 2358-8829

se um processo no qual se percebe o retorno por meio de uma prática mais efetiva. Como traz Bandura (1991), os sujeitos confiantes sobre a capacidade de aprender e de realizar com sucesso as atividades demonstram maior constância na execução e valorizam o desempenho. Ou seja, apostam em estratégias para autorregular a aprendizagem, já que as percebem como importantes para ter uma melhor prática docente.

Estudar sozinho ou com outros colegas professores; investir tempo na leitura de livros e periódicos; participar de eventos como congressos, seminários, palestras e cursos de atualização; participar de grupo de pesquisa e grupo de estudo; fazer cursos de pós-graduação; organizar o ambiente de estudo; identificar o período do dia que propicia maior concentração para estudar; e fazer mudanças nas estratégias à medida que avança na compreensão do conteúdo. São estratégias distintas, para que cada professor possa autorregular o seu próprio processo de aprendizagem.

Afinal, cada um tem o próprio ritmo e forma como melhor aprende, cabendo identificá-los para que ocorra construtivamente. É o que Bandura (2008) traz, que a motivação para realizar as atividades contribuem para a autorregulação, de modo a mobilizar os esforços a partir da estimativa do que seria necessário realizar. Assim, cognição e comportamento são energizados, direcionados e sustentados durante as atividades com a finalidade de alcançar a aprendizagem, proporcionando ao professor a possibilidade de ser um permanente aprendiz, necessário para sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem afirmam Zimmerman e Schunk (2011), o sujeito confiante é mais cognitivamente engajado na aprendizagem e no pensamento. A partir disso, parece razoável dizer que o professor que compreende a importância da permanente aprendizagem para a sua prática docente se envolve em ações de formação continuada na busca pelo conhecimento. E, com isso, permita uma iniciativa de autorregulação por meio de estratégias que levem à aprendizagem.

A autorregulação é um construto fundamental para auxiliar no desenvolvimento das atividades e no desempenho, de modo que a aprendizagem tem relação com o comportamento do sujeito sem, contudo, abster-se de influências pessoais e ambientais. Ou seja, o professor torna-se ativo em um processo no qual coloca em prática estratégias que são monitoradas, reguladas e controladas por sua própria cognição, motivação e comportamento com o intuito de alcançar os objetivos de aprendizagem.

Espero, com esta pesquisa, contribuir para uma melhor compreensão sobre as estratégias de aprendizagem no contexto da autorregulação, de modo que o debate sobre a formação continuada docente seja ampliado.

Palavras-chave: Autorregulação, Aprendizagem, Formação docente.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. Self-regulation of motivation through anticipatory and self- reactive mechanisms. *In*: DIENSTBIER, Richard A. (Ed.) **Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation**. Lincoln, University of Nebraska Press, v. 38, 1991, p. 69-164.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action:** a social cognitive theory. Nova York: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual review of psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. *In:* BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva:** conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.

CAPRARA, G. V.; FIDA, R.; VECCHIONE, M.; BOVE, G. D.; VECCHIO, G. M.; BARBARANELLI, C.; BANDURA, A. Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for SelfRegulated Learning in Academic Continuance and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 3, p. 525-534, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220023758_Longitudinal_analysis_of_the_role_of_perceived_self-efficacy_for_self-regulated_learning_in_academic_continuance_and_achievement. Acesso em: 02 jan. 2026.

CASTRO, Rafael Fonseca. Autorregulação da aprendizagem no ensino superior a distância: o que dizem os estudantes? **Revista Brasileira de Ensino Superior,** v. 2, n. 2, p. 15-26, 2016. disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1319. Acesso em: 16 jan. 2026.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores –** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Rosana Maria Mohallem; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. **Psicologia escolar e educacional**, v. 23, p. 1-7, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/tmFHwdKtqs3RT4nRwmxcSHD/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2026.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PANADERO Ernesto; KLUG Julia; JÄRVELÄ Sanna. Third wave of measurement in the self-regulated learning field: when measurement and intervention come hand in hand. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 60, p. 723-735, 2015. Disponível em: https://ernestopanadero.es/Publications/Articles/020_Panadero_Klug_&_Jarvela_2016_Third_wave_of_self_regulated_learning_measurement.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

ROSÁRIO, Pedro; SOARES, Serafim; NÚÑEZ PEREZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio A.; RÚBIO, Marta. Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 8, n. 1, p. 141-157, 2004. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11911. Acesso em: 26 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 14 dez. 2025.

SILVA, Juana; CARVALHO, Carolina. Autorregulação de aprendizagens e o desempenho acadêmico no ensino superior. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 01-21, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32073. Acesso em: 02 out. 2025.

ZIMMERMAN, Barry. J. Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. *In*: ZIMMERMAN, Barry. J.; SCHUNK, Dale H. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice**. New York: Springer Verlag, 1989. p. 1-26.

ZIMMERMAN, Barry. J.; SCHUNK Dale H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Nova York, NY: Routledge, 2011.