

# Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos

*The (auto)biographical approach – a revelation of narratives about training and self-regulated learning in future educators' reflexive portfolios*

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON\*  
ANA MARGARIDA DA VEIGA SIMÃO\*\*



**RESUMO** – Este artigo apresenta uma reflexão sobre narrativas (auto)biográficas registradas nos portfólios reflexivos de estudantes de um curso de formação inicial em Educação Básica (Portugal) e de um curso de Educação Superior em Pedagogia (Brasil). A investigação teve como foco evidenciar o possível elo entre narrativas (auto)biográficas e aprendizagem autorregulada, no processo de formação de professores. O material analisado permitiu visualizar questões que emergiram, relativas às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências: o papel dos aprendizes de professor nas aprendizagens; a apropriação dos conteúdos; a consciência dos próprios processos de aprendizagem; o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento da tomada de decisão.

**Palavras-chave** – narrativas (auto)biográficas; autorregulação; portfólios reflexivos

**ABSTRACT** – This article presents a reflection on (auto)biographical narratives that were registered in the reflexive portfolios by students from a Basic Education course (Portugal) and a Higher Education course, Pedagogy (Brazil). The investigation focused on highlighting the possible link between (auto)biographical narratives and self-regulated learning in teachers' education process. The material analyzed allowed viewing issues that emerged about learning and skills development: the role of the future teacher in learning; ownership of contents, awareness of own learning processes, a commitment to learning, and how to increase decision-making.

**Keywords** – (auto)biographical narratives; self-regulation; reflexive portfolios

---

## INTRODUÇÃO

O método (auto)biográfico permite que seja

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

O centro da pesquisa autobiográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado.

Nessa linha de pensamento, a (auto)biografia é uma abordagem que possibilita aprofundar a compre-

---

\*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (RS, Brasil) e Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas (RS, Brasil). *E-mail*: <lfrison@terra.com.br>.

\*\*Doutora em Ciências da Educação e Diretora Docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (Portugal). *E-mail*: <amsimao@fp.ul.pt>. *Artigo recebido em dezembro de 2010 e aprovado em fevereiro de 2011.*

ensão dos processos de formação, revelando-se como um “**instrumento de investigação**, mas também e, sobretudo, como um **instrumento de formação**” (NÓVOA; FINGER, 2010). Na obra *O método (auto)biográfico e a formação*, tais autores (2010) destacam textos escritos por Ferrarroti, Dominicé, Josso, Pineau, Finger, Chienè, os quais apresentam, respectivamente, um dos campos teóricos de investigação e de formação: o método biográfico, as histórias de vida, a autoformação, a formação sociopolítica, a formação de formadores e a autoformação participativa.

A intenção do presente artigo é demonstrar que, pelo método (auto)biográfico, é possível mapear e compreender as narrativas (auto)biográficas de formação expressas nos portfólios reflexivos, escritos pelos futuros profissionais da educação, aqui também denominados aprendizes de professor. Analisaram-se, nos portfólios reflexivos, os dados reveladores da *autoformação* e da *formação de professores* atreladas à autorregulação.

Os portfólios reflexivos constituem-se em uma metodologia “flexível que se ajusta e regula [...] o processo de formação” (SÁ-CHAVES, 2007, p. 29). A construção desses portfólios transformou a práxis dos futuros profissionais da educação e contribuiu, pela partilha de saberes em encontros pontuais e sistemáticos, para o avanço das reflexões realizadas junto aos professores titulares das escolas envolvidas no estágio curricular obrigatório.

Nos portfólios, agregaram-se ideias, conhecimentos, posturas e outras formas de se desenvolver o trabalho na escola, o que permitiu compreender, com mais clareza, a realidade escolar e o desenvolvimento das competências autoformativas. Os aprendizes de professor registram momentos de sua trajetória, em que a tridimensionalidade do tempo narrado esteve presente, conforme explicitado por Ricoeur (1995, 2007). A natureza temporal, tridimensional da narrativa rememora o passado com olhos no presente, permitindo prospectar o futuro, razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura, necessariamente, obedecer a uma lógica linear e sequencial (ABRAHÃO, 2004). Nesse sentido, a construção do portfólio oportunizou o entrelaçamento das reflexões com as experiências vividas e as escolhas feitas imbricadas na prospecção das propostas planejadas para futuro desenvolvimento. Também permitiu aos futuros profissionais analisarem, organizarem e explicitarem seus processos de aprendizagem, provocando o diálogo entre os conhecimentos aprendidos na escola e os conceitos mais pessoais de natureza autorreflexiva.

## 1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao estudar narrativas de formação, encontra-se a dupla utilização da abordagem (auto)biográfica:

[...] por um lado ela permite identificar as características seguidas pelos formadores (uma categoria profissional que ainda não está institucionalizada) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26).

De acordo com as ideias desses autores, e ao refletir sobre **formação de professores e autoformação**, é preciso compreender o processo como cada um se constituiu professor, ao desvelar saberes necessários ao exercício da função de formador. Josso (2010, p. 71) salienta que “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”. 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.

Evidencia-se que a pesquisa sobre as narrativas (auto)biográficas, realizadas em portfólios reflexivos, aprofunda a compreensão de como os aprendizes de professor mobilizam estratégias autorregulatórias de aprendizagem e a pertinência da visibilidade do entrelaçamento de experiências pessoais/profissionais com a autorregulação da aprendizagem, ou seja, o entendimento sobre o possível elo entre narrativas (auto)biográficas e aprendizagem autorregulada, no processo de formação de professores.

A aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que requer atividades cíclicas por parte do aprendente. Ela ocorre em três fases principais: prévia, controle volitivo e autorreflexão (ZIMMERMAN, 2000). A fase prévia refere-se aos processos de influência e às crenças que precedem o esforço para aprender, marcando o ritmo e o nível dessa aprendizagem; o controle volitivo diz respeito aos processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem e que podem afetar a concentração

e o rendimento; a autorreflexão envolve os processos que ocorrem depois do esforço de aprendizagem e que influenciam as reações do aprendente a essa experiência. Tais autorreações influenciam a fase prévia e o esforço de aprendizagem subsequente, completando, desse modo, o ciclo autorregulatório.

O portfólio reflexivo permite que os aprendizes de professor “analisem, organizem e explicitem processos de aprendizagem de caráter diverso, desde conceitos científicos até conceitos mais pessoais de natureza autorreflexiva” (VEIGA SIMÃO; FLORES, 2006, p. 257). O portfólio utilizado como estratégia de autorregulação da aprendizagem estimula os aprendizes de professor a terem mais controle e consciência em suas aprendizagens. Percebeu-se, também, que, quando o discurso é interiorizado, é possível a autodireção, a autorregulação do comportamento. O discurso interno está na base dos subprocessos das três fases da autorregulação: planejamento, execução e reflexão sobre a prática. Constitui-se, portanto, em uma espécie de filme, no qual o processo de aprendizagem fica registrado quase que com movimento, podendo os aprendizes de professor incluírem processos alternativos de reflexão, comentários, a partir de situações diversificadas e particulares que integram o somatório de experiências e vivências dos indivíduos. Dessa forma, os portfólios reflexivos constituem-se como interlocutores que permitem ao professor ter uma visão individual do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus aprendizes. Além disso, possibilitam a compreensão das carências, dos avanços, dos interesses e do êxito pessoal dos narradores.

Registra-se, como aspecto potencializador, a possível organização do portfólio em torno da arquitetura processual do construto da aprendizagem autorregulada e o fato de as narrativas dos aprendizes de professor poderem ser estruturadas, também, segundo as fases da autorregulação. Trata-se de uma escolha do narrador, que opta pela organização de seu portfólio em torno da arquitetura processual do construto da aprendizagem autorregulada, o que lhe permite focalizar, articular, organizar, fundamentar sua prática e fornece-lhe um fio condutor claro. O esforço feito permite-lhe articular os vários componentes de seu trabalho, fornecendo a ele e ao eventual leitor pontes e conexões ao longo da narrativa.

Investiu-se nessa pesquisa por se considerar que a promoção de competências autorregulatórias tem de estar presente na formação de professores, a qual precisa ser regulada, guiada e alicerçada pelo próprio docente, para que, ao constituir-se profissional da educação, possa investir em sua autoformação. A autoformação resulta da conjugação do esforço pessoal, da reflexão

das práticas realizadas, da projeção de futuro expressa, nos portfólios, pelo próprio aprendiz de professor, pois neles explicita suas aprendizagens, regula e controla sua cognição, motivação e comportamento, com o intuito de alcançar objetivos para uma atuação autônoma (ZIMMERMAN, 1989; ZEIDNER; BOEKARTS; PINTRICH, 2000).

## 2 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DO ESTUDO E METODOLOGIA DE ANÁLISE

O *corpus* deste estudo tem como foco os portfólios escritos pelos aprendizes de professor, que frequentaram um curso de formação inicial em Educação Básica (Portugal) e um curso de Educação Superior em Pedagogia (Brasil).

Nos dois contextos, o portfólio foi utilizado como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem, visando a permitir que os aprendizes de professor se tornassem mais participativos, autônomos e motivados para a aprendizagem. Para isso, organizou-se um ambiente propício, e eles foram encorajados a utilizarem o instrumento de forma a desenvolverem suas competências para ensinar. Além disso, foi intensificada a responsabilidade pela própria aprendizagem, tornando-os participantes ativos e autorreflexivos.

Sendo os portfólios, no presente caso, um tipo de narrativa autobiográfica, os dados obtidos através deles foram objeto de um processo de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Tentou-se compreender as experiências dos aprendizes de professor, o processo mediante o qual eles construíram significados e em que consistiam esses significados. Interessava perceber qual o contributo formativo da narrativa reflexiva, através da escrita proporcionada pela construção do portfólio, e de que forma ela intensifica a consciência pessoal de autorregulação.

Da leitura e análise dos quinze portfólios portugueses e dos doze brasileiros, emergiram questões relativas às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências: o papel dos aprendizes de professor nas aprendizagens; a apropriação dos conteúdos; a consciência dos próprios processos de aprendizagem; o comprometimento com a aprendizagem; a tomada de decisão. Para além das questões da aprendizagem, emergiram referências a mudanças no nível conceitual e atitudinal.

Apresentam-se, no Quadro 1, de forma sumária, as dimensões que permitiram problematizar como as experiências narrativas proporcionadas pela elaboração do portfólio constituíram-se em oportunidades para os aprendizes de professor autorregularem sua aprendizagem.

Quadro 1 – Dimensões.

Mudanças no nível conceitual e atitudinal		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da reflexão sobre a aprendizagem (visão crítica e reflexiva do processo);</li> <li>• mudança na compreensão das questões epistemológicas e na organização da prática pedagógica;</li> <li>• clareza na forma de entender os conteúdos (mudança na concepção/entendimento dos conteúdos);</li> <li>• mudança na forma de passar: de uma lógica de reprodução para uma lógica de transformação;</li> <li>• mudança no nível das representações sobre os conteúdos: sua complexidade, não linearidade, (natureza contextual);</li> <li>• consciência e controle na forma como se veem como aprendentes (um questionamento sistemático);</li> <li>• concepção de seu papel no processo de ensino e aprendizagem (forma como posicionam-se frente à aprendizagem e seu papel mais ativo);</li> <li>• coerência na escolha das estratégias de aprendizagem e sua aplicabilidade na prática pedagógica;</li> <li>• compreensão de que aprender e ensinar é indivisível (veem a aprendizagem como um processo a ser percorrido conjuntamente por alunos e professores).</li> </ul>		
Aprendizagens		Desenvolvimento de competências
Refletir	A reflexão no centro das atividades de aprendizagem, tomada de consciência, tomada de decisões.	Desenvolvimento de competências de <i>investigação</i> ou, pelo menos, de interrogação rigorosa do real, o fomento de capacidades de análise e de pensamento crítico.
Cooperar	A interação entre pares e com os formadores, fonte de conhecimento e de motivação.	Desenvolvimento de competências de <i>seleção, análise e interpretação de informação</i> .
Compartilhar	A criação de vínculos fortes entre os pares, estabelecendo parcerias e articulações na execução das tarefas.	Desenvolvimento de competências que lhes permitam <i>gerir sua aprendizagem</i> de forma mais autônoma e diferenciada em diferentes momentos:
Comunicar	A comunicação do conhecimento através da escrita (exposição, argumentação, etc.).	(a) <i>planejamento estratégico</i> (elaborar um plano, recolher e selecionar a informação, avaliar recursos);
Ser crítico	A construção do conhecimento, a partir das diversas perspectivas.	(b) <i>execução/controle</i> volitivo (empenhar-se na tarefa, controlar a atenção, procurar ajuda, rever e corrigir);
Automotivar-se	O fixar as próprias metas, autogerir suas motivações (maior implicação na aprendizagem, motivação intrínseca, comprometimento com a aprendizagem).	(c) <i>reflexão</i> (avaliar os resultados, rever o plano e as estratégias).
Conteúdos, conhecimentos científicos	Em diversos domínios, complementares e convergentes para compreender situações, com relevância, sentido, apropriação, utilidade, transferência.	

### 3 AS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS: OPORTUNIDADES PARA O APRENDIZ DE PROFESSOR AUTORREGULAR SUA APRENDIZAGEM

As reflexões registradas nos portfólios permitiram que se compreendessem os dois campos teóricos anteriormente explicitados. O primeiro, *autoformação*, constituiu-se em um eixo pelo qual “foi possível um melhor conhecimento dos momentos e dos fatores constituintes do processo de autoformação” dos aprendizes de professor (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 25). O segundo, *formação de professores*, mostrou-se como uma possibilidade privilegiada de aplicação do método autobiográfico, através da qual os aprendizes de professor puderam refletir sobre sua prática, “tomando consciência do que fazem e porque fazem, conduzindo “a mudança no sentido do(s) objetivo(s) definidos”, podendo “funcionar

como um *fedbaack* interno, que lhes permite autorregular a sua aprendizagem” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 258). O “motivo parece ser óbvio: dificilmente poderemos interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 26).

Os portfólios ganharam singularidade, por mobilizarem os processos (cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais, contextuais) que se desenvolvem e se configuram de forma muito eficaz através da reflexão e autorreflexão. No entanto, compreende-se que não basta promover espaços de reflexão e apreensão de conhecimento se as aprendizagens não forem sistematizadas e autorreguladas pelo próprio indivíduo.

Os resultados da pesquisa mostraram que a autorregulação da aprendizagem é profícua quando se recorre aos portfólios, pois desencadeia a reflexão e a interação das dimensões pessoais (emotivas, afetivas, cognitivas,

metacognitivas), impulsionadoras das competências profissionais (planejamento, organização, controle, monitorização e avaliação dos processos adotados dos contextos), que são incitadas pelos aspectos relacionais (convivência social, conhecimentos, colaboração, cooperação), todos convergentes na obtenção de resultados que estimulem e oportunizem formas estratégicas e intencionais de atuação (Quadro 2).

**Quadro 2** – Competências estratégicas de atuação docente.

Dimensões	Exemplo de competências
Pessoais	Gestão das emoções/ser empático (compreender/perceber o estado emocional do outro e de nós próprios para poder comunicar); Automotivação (fixar as próprias metas, autogerir as motivações).
Profissionais	Planejamento, organização, controle, monitorização e avaliação dos processos de ensino, aprendizagem e dos contextos.
Relacionais	Cooperação (interação entre pares/profissionais como fonte de conhecimento), comunicação (auto e hetero formação), convivência social, colaboração.

Nos portfólios, encontrou-se explícita a preocupação relacionada aos tipos de estratégias que os aprendizes de professor utilizam para regular suas aprendizagens, quer se trate da tomada de consciência sobre suas ações, quer da busca de significados sobre a compreensão de si mesmos, de suas ações ou do contexto do qual fazem parte. Nesse sentido, a regulação passa a ser autorregulação, por ter uma ação dinâmica, intencional e planejada de busca, de construção e de autoconhecimento. Segundo Perrenoud (1999, p. 96),

Nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um ‘sujeito’. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele.

O aprendiz de professor, ao autorregular a aprendizagem, desenvolve competências, tornando-se mais capaz e autônomo. Os processos pessoais, profissionais, relacionais, ativados pela reflexão desvelada nos portfólios, ofereceram-lhe a possibilidade de encontrar significado e sentido em distintas situações, estimulando a autorregulação do pensar sobre e do aprender a aprender. Assim, ele aprendeu a protagonizar suas ações, estimulando e autorregulando aprendizagens que contribuíram com o processo de construção de sua identidade pessoal e profissional.

O aprendiz de professor, ao construir sua própria narrativa, mostrou regular e sistematizar ações que envolvem o pensar sobre si e seu meio ambiente, com o objetivo de autorregular suas aprendizagens. A prática reflexiva (auto)biográfica, descrita nos portfólios, evidenciou que o conhecimento é construído, interpretado e avaliado por ele próprio, visando ao alcance de suas metas. Depreende-se dessa ideia que a oportunidade de promover a aprendizagem autorregulada implica a atuação autônoma do aprendiz, com consciência e controle dos objetivos que busca atingir. Percebe-se que ele reflete sobre as exigências da ação que vai realizar; discrimina e organiza seus recursos internos e externos para a concretização da ação; avalia o nível de realização atingido; alterna os procedimentos utilizados; sistematiza estratégias de aprendizagem para efetivar o que se propôs atingir (LOPES DA SILVA, 2004).

Apresentam-se, no Quadro 3, os processos de autorregulação da aprendizagem que podem ser incentivados em seis vetores, dos quais três foram elencados por Rosario et al. (2008): *experiência, ensino e práticas educativas*. Incluíram-se a esses vetores outros três, presentes nas narrativas (auto)biográficas, que complementam o percurso relativo à formação e à autoformação dos educadores. Os três vetores complementares foram inspirados em Josso (2010): *eu singular/plural, mediação biográfica educativa e contexto social*.

As oportunidades de aprendizagem contribuem para sistematizar fatos e situações, que levam à formação e à autoformação; quando associadas às *experiências* narrativas de construção (primeiro vetor), promovem a identidade pessoal/profissional que se desvela nas narrativas dos aprendizes de professor. A “escolha que os indivíduos fazem para estimular/avaliar e monitorizar o seu comportamento é normalmente consistente com a identidade desejada e ou preferida” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 202), configurando-se, dessa forma, no “aumento da perspectiva (auto)biográfica na educação e na aprendizagem”, fazendo com que aumente a “estrutura narrativa que aprofunda/intensifica a consciência pessoal de autorregulação” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 202).

No que diz respeito à experiência, considerando os aportes teóricos de Paris e Winograd (2001), a narrativa é considerada uma fonte que ajuda a qualificar as ações voltadas ao desenvolvimento pessoal/profissional. Dessa forma, a autobiografia educacional é um espaço no qual se pode relatar, refletir, compreender as tensões e as influências vividas no processo educativo. Sem dúvida, “a participação numa comunidade reflexiva aumenta a frequência e profundidade de cada um examinar os seus hábitos autorregulatórios” (apud VEIGA SIMÃO, 2006, p. 202). Conforme excertos dos portfólios, observa-se que os aprendizes de professor tiveram educadores que

**Quadro 3** – Vetores desencadeadores da autorregulação.

Vetores	Dimensões
Experiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências intuitivas do indivíduo.</li> <li>• Estratégias de aprendizagem para auto-organizar o aprender.</li> <li>• Narrativas que contribuem com a formação pessoal profissional.</li> <li>• Monitoramento de estratégias para a identidade almejada.</li> <li>• Atitude reflexiva sobre a narrativa, considerando a tridimensionalidade do tempo (presente, passado e futuro).</li> </ul>
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes estratégias para o ensino de conteúdos.</li> <li>• Conversas, orientações, debates, rotinas, esquemas para autorregular a aprendizagem.</li> <li>• Organização do tempo para o estudo.</li> <li>• Exemplos práticos nas rotinas processuais autorregulatórias.</li> <li>• Práticas educativas que promovam a aprendizagem.</li> </ul>
Práticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação intencional para provocar mecanismos estimuladores da aprendizagem.</li> <li>• Estimulo ao pensamento crítico.</li> <li>• Estratégias que implementem novas maneiras de aprender.</li> <li>• Processo formativo redimensionado pelas práticas educativas.</li> <li>• Ênfase no planejar, executar, avaliar as práticas educativas.</li> </ul>
Eu singular/plural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de identidade pessoal/profissional, na confrontação do <i>eu</i> singular/plural.</li> <li>• Conceito do <i>eu</i> (<i>self</i> interior) na aprendizagem.</li> <li>• Consciência, autonomia, controle na ação autorregulatória.</li> <li>• Capacidade de governar seu comportamento (iniciar e dirigir a ação).</li> <li>• Participação ativa e planejada nos processos de aprendizagem.</li> <li>• Articulação entre o individual e o coletivo.</li> </ul>
Mediação biográfica educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjugação da ação exercida pelo formador (ensino e práticas educativas).</li> <li>• Compreensão do processo de formação.</li> <li>• Confrontação com realidades desconhecidas.</li> <li>• Promoção de mudanças desejáveis para a pessoa em formação.</li> <li>• Coinvestimento do formador, com a intencionalidade de formar e formar-se</li> <li>• Interações verbais (individuais e coletivas).</li> </ul>
Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas educativas e pedagógicas nas quais os aprendizes estão envolvidos.</li> <li>• Mudanças desejáveis para o indivíduo em formação.</li> <li>• Tomada de consciência e controle por parte de quem aprende.</li> </ul>

lhes serviram de modelo, instigando-os a aprenderem novas formas de atuação profissional. Pelas narrativas, percebe-se que futuros educadores concebem e articulam a prática pedagógica como **propostas de ensino** (segundo vetor). Ao atuarem como professores, autorregulam as aprendizagens, além de estimularem e regularem as atividades de seus alunos, para que, igualmente, atinjam a autorregulação.

Os futuros professores dizem “aprendemos ao ensinar”, porque eles se inquietam e se indagam sobre os conhecimentos que lhes são facultados pelo aprender e ensinar estratégias pedagógicas. A esse propósito, uma das aprendizes disse “desde o início do curso comecei substituindo professores [...] estudava e explicava conteúdos que não sabia, com isso aprendia [...]. Fui observando como os professores faziam e, com isso, demonstrei habilidade e familiaridade com a docência. Assim, me tornei a professora que sou hoje” (relato da entrevistada).

O estudante vê o professor como modelo e internaliza, em sua identidade, “projeções de sua experiência com um determinado professor ou com vários professores” (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 38), que, no decorrer de sua formação, serviram de modelo para sua constituição como docente. Tardif (2002, p. 68) destaca que boa parte dos professores sabe muito sobre “o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar”; sabem também que essas referências “provêm de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

A autorregulação da aprendizagem é articulada e reforçada pelo entrelaçamento de **experiências** narrativas com as estratégias de **ensino**, porque elas são o grande suporte do investimento nas aprendizagens pelas quais os aprendizes de professor definem e assumem suas *práticas educativas*.

Sendo assim, a construção da identidade profissional e a regulação da “historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação”

(PINEAU, 2010, p. 112). A autoformação permite que os aprendizes de professor façam escolhas tanto na dimensão pessoal, quanto na profissional. A expressão ‘singular-plural’, cunhada por Josso e introduzida no Brasil (2006), explicita esse processo, pois, embora individualizado, é interdependente e refere-se a ações que os futuros profissionais da educação desempenham nas dimensões individual e social.

Os portfólios revelam que os futuros professores aprendem na relação com o outro (heteroformação); consideram o meio ambiente em que vivem (ecoformação); percebem que existe uma força interior – o *eu* singular (autoformação), que fortalece o *eu* coletivo. A autorregulação é abordada pelos aprendizes de professor como um processo de autoformação e de metacognição, “numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983, apud PINEAU, 2010, p. 99).

A *autoformação*, segundo verifica-se nos registros dos portfólios, apresenta-se entrelaçada ao construto do conceito do **eu**, do **autoconceito**, de tal forma que o aprendiz, autorregulando o comportamento, tem a capacidade de se governar e de iniciar, de dirigir sua ação.

Os aprendizes de professor, ao regularem suas ações, tornam-se protagonistas, passam a ter voz ativa e atuam como construtores de suas ações, o que implica ativação de suas capacidades e superação de desafios (registros encontrados na maioria dos portfólios). Nesses registros, os futuros professores confirmam a necessidade de investirem em sua capacidade autoformativa, assumindo as ações educativas com autonomia, consciência e controle. Os futuros profissionais da educação criam, pensam, planejam, alcançam metas e objetivos em seu processo educativo e formativo. A participação ativa e planejada nos processos de ensino e de aprendizagem é considerada indispensável para que os alunos realmente aprendam.

As narrativas autobiográficas dos aprendizes de professor são relatadas através do corte horizontal ou vertical de uma práxis. Elas são resultantes de uma narrativa mediada pelo **contexto social**, portanto, influenciadoras de práticas educativas/pedagógicas que envolvem os aprendizes de professor (FERRAROTTI, 2010). Josso (2010, p. 64), ao teorizar sobre a *mediação biográfica educativa*, ressalta que “o saber [...] vai depender diretamente das capacidades reflexivas postas em jogo em cada etapa e da intuição que tem do interesse que para ele representa a etapa que lhe pedem para ultrapassar”. Passeggi (2010, p. 115) salienta que *mediação biográfica educativa* “trata de uma atividade prática, que

pode ser exercida pelo formador, [...], com o propósito de provocar mudanças desejáveis para a pessoa em formação e desejada pelo sujeito”. A mediação biográfica, por ser **formativa**, pode ser “guiada pelo investimento do formador” (PASSEGGI, 2010). Entende-se, portanto, que a intencionalidade do formador também forma.

A ação *formativa* passa pelo “profissionalismo que é construído não só com a experiência, pela prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um **mediador** que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de coformação” (ALTET, 2001, p. 31). Pode-se, pois, asseverar a adequação da fala de um dos entrevistados: “[...] diferentemente da maioria das pessoas que sonham em ser professora, venho me construindo professora, descobrindo-me uma nova pessoa a cada experiência, a cada atividade que faço no exercício da docência” (testemunho de aprendiz de professor).

Ao refletir sobre o depoimento e inspiradas na teoria vygotskyana (VYGOTSKY, 1898, 1991), percebe-se o duplo movimento existente na autoformação, configurado pelo intra e interpsicológico. O interpsicológico é caracterizado pelo *eu* na relação com os *outros*, fazendo parte desse contexto, as ajudas recíprocas. Um dos entrevistados salienta as palavras de Solé e Coll (2001, p. 23): “[...] graças às ajudas que recebi, pude mostrar-me progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes”.

A ajuda recíproca orienta e guia a *autoformação* e a *formação do professor* como profissional, desenvolvidas com o apoio do mediador. O aprendiz, quando ajudado, consegue fortalecer a própria identidade; desse modo, fortalece a relação consigo (intrapicológico) e com o outro (interpsicológico). Ao refletir sobre os significados e sentidos de ser professor, revela, em seus portfólios, o quanto pode e quer ressignificar suas práticas para que seus alunos aprendam. Mostra, com isso, a oportunidade de pensar e projetar seu futuro.

A interação, a ajuda dos outros, levam o aprendiz a refletir sobre sua prática no enfrentamento de problemas, na tomada de decisões, na realização de tarefas. As ajudas recíprocas estimulam a criação de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), porque “as funções do formador na mediação biográfica evoluem conforme o narrador vai avançando no processo de apropriação do ato de biografar-se” (PASSEGGI, 2010, p. 118). Ao narrar, a pessoa narra-se e reflete sobre as próprias experiências. Ela entabula consigo um diálogo metacognitivo; reorganiza suas aprendizagens; estabelece novas metas que a levem a progredir e a construir novos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos portfólios, das narrativas de si mesmo, os aprendizes de professor revelam o significado que as dimensões autoformação e formação como profissional, provocadas pela autorreflexão, assumem no percurso de sua prática educativa.

Os futuros educadores aprendem e ensinam; para tal, envolvem-se efetivamente nas práticas educativas. Os processos de formação de professores são modelados pela “tensão entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação” (SOUZA; CORDEIRO, 2010, p. 215). Ainda segundo os autores (2010, p. 219), o registro das narrativas permitiu compreender o modo como cada aprendiz de professor, mesmo “permanecendo ele próprio se transformou”.

As narrativas (auto)biográficas descritas nos portfólios revelam a tridimensionalidade proposta por Ricoeur (1995), na qual passado, presente e futuro imbricam-se, pois o caráter temporal explícito nas experiências vividas inclui as dimensões pessoais, profissionais, relacionais, que constituem o aprendiz professor.

As narrativas analisadas nesta pesquisa revelam a necessidade de os futuros professores descobrirem estratégias que os capacitem a autorregular suas aprendizagens. Conclui-se, no entanto, que isso não basta; é preciso que queiram aprender e envolvam-se com propostas de estudo, que ampliem os ensinamentos estratégicos visando à efetiva prática. Os aprendizes que conseguem autorregular suas metas e estratégias de trabalho apresentam melhores condições e qualificam o processo de aprender. Eles assumem mais efetivamente o papel de incentivadores de seus alunos, para que estes assumam a responsabilidade por seu aprender, mediante contratos pedagógicos, dispositivos didáticos, de estratégias de construção de sentido do conteúdo a ser trabalhado, da estimulação permanente à reflexão crítica.

O processo de escrita narrativa remete à compreensão de que o aprendiz de professor é ator e autor, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, pois, ao se questionar sobre sua identidade, reflete sobre ela e forma-se.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 201-224.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-34.
- BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-63.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- \_\_\_\_\_. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.
- LOPES DA SILVA, Adelina. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudos e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, Adelina; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (Org.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 17-39.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PARIS, Scott; WINOGRAD, Peter. **The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation**. Disponível em: <<http://www.ciera.org/ciera/publications>>. Acesso em: maio 2001.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 82-97.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. São Paulo: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.
- ROSARIO, Pedro; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CHALETA, Elisa; GRÁCIO, Luíza. Auto-regular o aprender que espreita

nas salas de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Professores e alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 115-132.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 132-217.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César; MARÍN, Elena; MAURI, Teres; MIRAS, Marian, ONRUBIA, Javier, SOLÉ, Isabel, ZABALA, Antoni (Org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). **Formação de**

**professores de línguas estrangeiras**: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006. p. 192-206.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Assunção. O aluno universitário: aprender a auto-regular aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. **Revista Ciências e Letras**, Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre, n. 40, p. 216-29, jul./dez. 2006.

VYGOTSKY, Léo Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1898.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEIDNER, Moshe; BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul. **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Mosche (Ed.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

\_\_\_\_\_. Models of self-regulated learning and academic achievement. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Ed.). **Self-regulated learning and academic achievement**: theory, research and practice. Progress in cognitive development. New York: Spring 1989. p. 1-26.