

José Luis Sanfelice
Luana Costa Almeida
Sônia Aparecida Siquelli
(Orgs.)

ANAIS
2º SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM
EDUCAÇÃO/UNIVÁS



UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
POUSO ALEGRE
2016

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Profª Drª. Andrea Silva Domingues

COORDENAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Prof. Dr. José Luís Sanfelice

COORDENAÇÃO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO-CEPEDU
Profª. Drª. Sônia Aparecida Siquelli

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Drª Fabiana de Cássia Rodrigues (Coordenação)
Profª Drª. Luana Costa Almeida (Coordenação)
Profª. Drª. Rosimeire Aparecida Soares Borges (Coordenação)
Profª. Drª. Carla Helena Fernandes
Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Profª. Drª. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Prof.ª Drª. Neide de Brito Cunha
Profª Drª. Neide Pena Cária
Profª. Drª. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Profª. Drª. Sônia Aparecida Siquelli
Profª. Drª. Susana Gakyia Caliatto
Profª. Drª. Vânia dos Santos Mesquita

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

Profª. Drª. Neide Pena Cária
Profª. Drª. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

COMISSÃO DE APOIO

Profª. Drª. Carla Helena (Coordenação)

Discentes:

Antônio José Figueiredo Oliveira - Mestrado
Ieda Maria da Costa - Mestrado
Denise da Silva Segura - Mestrado
Camila das Graças Zucareli de Souza - Mestrado
Juliana Aparecida Fontes - Mestrado
Sônia Aparecida Fernandes Martins - Pedagogia
Juliane de Cássia Franco - Iniciação Científica IC
Lucas Inácio Rodrigues - PIBID
Jefferson Pereira Valentin - PIBID
Angelo Gregory Vicente de Souza – PIBID

CERIMONIALISTA

Guilherme Oliveira Santos

DESIGN GRÁFICO

Gilmar dos Santos Sousa Miranda

SECRETARIA

Guilherme Oliveira Santos

SECRETARIA - CEPEDU

Mestranda - Denise da Silva Segura
Mestranda- Camila das Graças Zucareli de Sousa

Sanfelice, José Luis (Org.).

Anais do 2º Seminário de Produção Científica em Educação/UNIVÁS: pesquisa e transformações sociais: desafios e lutas pela Educação / organização de José Luis Sanfelice, Luana Costa Almeida e Sônia Aparecida Siquelli. – Pouso Alegre: Univás, 2016.
101 p. : il.

ISBN 978-85-67647-21-0

1. Educação. 2. Educação - Produção científica. 3. Educação – Seminários. 4. Univás. I. Almeida, Luana Costa (Org.). II. Siquelli, Sônia Aparecida (Org.). III. Título

CDD - 370.001

Sumário

COMUNICAÇÕES ORAIS	1
USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: INDICAÇÕES GERAIS DA LITERATURA CONSULTADA	
Aisi Anne Ferreira Silveira; Luana Costa Almeida	2
Ensinar História em tempos de presenteísmo: novos temas e revisão do Currículo Básico Comum	4
Aline Gonçalves da Silva; Sônia Aparecida Siquelli	4
Os caminhos da profissionalização feminina: a inserção das mulheres no Ensino Superior em Pouso Alegre no início do século XX	7
Amanda B. Leal Vilhena; Profª Drª Elizabete M. Espíndola	7
CLÍNICA DA ATIVIDADE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: PRÓS E CONTRAS NA VISÃO DOS PARTICIPANTES	9
Camila das Graças Zucareli de Souza; Luana Costa Almeida	9
Instituto Nacional de Telecomunicações (Inatel): 50 anos de história	12
Daniel Bustamante da Rosa; José Luís Sanfelice	12
AGIR ÉTICO DO DOCENTE EM SALA DE AULA: EXISTE ESTA RELAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES?	14
Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira; Sônia Aparecida Siquelli	14
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	16
Fábio Junior Alves; Rosimeire Aparecida Soares Borges	16
AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO NEOLIBERAL	19
Felipe Barbosa Ferronato; Dra. Neide Pena Cária	19
ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	21
Fernanda Góes da Silva; Neide Pena Cária	21
A CRIAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA EM POUSO ALEGRE MG	24
Gilson Ferreira da Silva; Elizabete Maria Espíndola	24
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	26
Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho; Carla Helena Fernandes	26

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O IDEB DE SUA ESCOLA: ELE REFLETE O TRABALHO DESENVOLVIDO?	28
Ivanilda Vilela Vilas Boas; Luana Costa Almeida	28
RELAÇÕES ENTRE PSICOMOTRICIDADE E FLEXIBILIDADE COGNITIVA	30
Joyce Marielle de Carvalho Silvério; Neide de Brito Cunha	30
O ENSINO DE PRIMEIRO ANO PRIMÁRIO EM TEMPOS DE ESCOLA ATIVA: OS SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS BRASILEIROS	32
Juliana Chiarini Balbino Fernandes; Rosimeire Aparecida Soares Borges	32
MOTIVAÇÃO ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEGUNDO A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	35
Mailson Alan de Godoi; Sandra Maria da Silva Sales Oliveira	35
(RE)SIGNIFICANDO O FAZER DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONVERSAÇÃO NA ESCOLA.....	38
Marcilena Assis Toledo; Carla Helena Fernandes	38
PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE: INCLUSÃO EM FOCO	41
Maria Inês de Almeida Pelegrini; Carla Helena Fernandes	41
AÇÕES AFIRMATIVAS E A VISÃO DE ALUNOS BOLSISTAS DO PROUNI EM UMA FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS GERAIS	43
Otávio José dos Santos Filho; Fabiana de Cássia Rodrigues	43
A INFLUÊNCIA DA CRISE DO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR JURÍDICA: UMA VISÃO AREDNTIANA	45
Patrícia VaniBemfica Osório; Sônia Aparecida Siquelli	45
A VALIOSA CONTRIBUIÇÃO DE JOHN DEWEY E SEU PENSAR REFLEXIVO DENTRO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA APLICADA A REDE MUNICIPAL DE PIRANGUINHO – MG EM EDUCAÇÃO PARA O PENSAR	47
Rita de Cassia de Campos Andery; Sônia Aparecida Siquelli	47
REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS	50
Rosely Ribeiro da Costa; Neide Pena Cária	50
A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE TRÊS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS .	53
Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini; Sônia Aparecida Siquelli	53

PÔSTERES	55
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO	56
Ana Paula da Silva Matos; Rosimeire Aparecida Soares Borges	56
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.	59
Antônio José Figueiredo Oliveira; Susana Gakyia Caliatto	59
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O PNAIC: TRABALHOS ENCONTRADOS	62
Cristiano José de Oliveira; Luana Costa Almeida	62
O PROFESSOR E A DOCÊNCIA: CONEXÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE UMA REDE DE ENSINO	64
Dellany Petrin Pinho Faustino; Carla Helena Fernandes	64
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	66
Denise da Silva Segura; Sônia Aparecida Siquelli	66
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SULMINEIRAS.....	68
Ieda Maria da Costa; Carla Helena Fernandes	68
O PROFESSOR/ENFERMEIRO NO ENSINO SUPERIOR: DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	71
João Paulo Soares Fonseca; Carla Helena Fernandes Univás	71
DA CLÍNICA DA ATIVIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR.....	73
Maria Carolina Silva Castro Oliveira; Carla Helena Fernandes	73
RELAÇÃO DA MOTIVAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	75
Mariana S. S. Rios Costa; Sandra Maria da Silva Sales Oliveira	75
AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	77
Mayara Lybia da Silva; Susana Gakyia Caliatto	77
RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE ANSIEDADE E O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	80
Regina Daniele Ribeiro Torres; Sandra Maria Silva Sales Oliveira	80

CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DO EMPREENDEDORISMO E DAINOVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINAGEM NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	82
Rogério Abranches da Silva; Neide Pena Cária	82
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS E CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO	85
Scheilla Guimarães de Oliveira; Neide Pena Cária	85
AUTORREFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	88
Wesley Openheimer de Carvalho; Susana GakyiaCaliatto.....	88
DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I	91
William Leonardo Detoni de Paiva; Rosimeire Aparecida Soares Borges.....	91

Comunicações Orais

USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: INDICAÇÕES GERAIS DA LITERATURA CONSULTADA

Aisi Anne Ferreira Silveira – Univás/Rede Estadual de Minas Gerais

Luana Costa Almeida - Univás

aisisilveira@yahoo.com.br

A preocupação com a qualidade da educação brasileira é tema recorrente nos debates educacionais, sendo as avaliações em larga escala um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas no direcionamento de metas para as unidades escolares e, portanto, tópico importante para análise da pesquisa educacional.

No âmbito nacional, podemos localizar a origem do sistema de avaliação em larga escala já na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), quando afirmam a garantia do padrão de qualidade e equidade, havendo a indicação na LDBEN de que a definição mais precisa aconteceria no Plano Nacional de Educação (PNE), acompanhada pela proposição de uma avaliação que pudesse aferir se tal definição estaria sendo cumprida. Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) implementou alguns programas de avaliação externa, no tocante à Educação Básica, destaca-se a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo vários autores consultados, ainda que reconhecidamente um legítimo instrumento de regulação estatal, os processos avaliativos não poderiam ser apenas para obtenção de uma nota final, devendo subsidiar o estabelecimento de ações posteriores às avaliações para trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Os resultados das avaliações externas deveriam ser utilizados pelas escolas para orientar as práticas pedagógicas e ajudá-las a repensar a organização de seu trabalho (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

No âmbito da escola, os autores consultados defendem que o resultado das avaliações deveria servir como norteador para o trabalho escolar, com a interpretação dos dados e o uso dos resultados poderia ajudar a aprimorar as ações pedagógicas desenvolvidas. É preciso o envolvimento dos vários atores envolvidos no processo de avaliação (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) e da compreensão dos descritores e habilidades avaliados, para desenvolvendo coletivo de um processo que potencialize o trabalho. Em relação ao gestor, na visão de Wiebusch (2012, p. 8), o foco da equipe diante dos resultados das avaliações externas deve ser sua utilização concreta e objetiva, principalmente na dimensão pedagógica, já que “[...] não basta só diagnosticar, devemos usar os resultados para uma reflexão coletiva, para o direcionamento e o planejamento de ações que auxiliem os professores no cotidiano da sala de aula”.

Buscando contribuir para o conhecimento do fenômeno, a pesquisa à qual se vincula o presente trabalho tem como objetivo investigar como as escolas utilizam os resultados das avaliações externas em seu cotidiano. Vislumbrando a construção de nossa fundamentação teórica, realizamos um levantamento bibliográfico junto ao banco de dados do Scielo, para periódicos, e da Capes, para teses e dissertações, buscando publicações que fazem referência às avaliações externas e seu uso nas escolas, levantamento que nos permite registrar aqui nossas primeiras aproximações.

Nosso levantamento bibliográfico ocorreu no primeiro semestre de 2015 e os descritores utilizados na busca foram: avaliação externa; uso das avaliações externas; resultados das avaliações externas;

avaliação externa na educação, avaliação externa, avaliação em larga escala e avaliações externas. Foram encontradas mais de 400 referências, todavia, após a análise dos resumos, constatamos que poucas publicações se alinhavam às nossas preocupações investigativas. Seleccionamos apenas 21 publicações no site do Scielo e 23 no site da Capes vislumbrando nossas preocupações de pesquisa.

Dentre os trabalhos consultados, a busca pela melhoria da qualidade educacional é preocupação recorrente entre os autores. Os trabalhos tentam observar o que está acontecendo no cotidiano das escolas, em relação aos resultados das avaliações externas, e quais ações são possíveis para promover uma educação de qualidade.

Muitos trabalhos se preocupam com a universalização das avaliações externas, aspecto que, na visão deles, estaria retirando a identidade das escolas, destacam que os simulados para preparar para as avaliações são válidos, mas que em excesso vira treino para atingir bons índices e boa posição no *ranking* no IDEB.

O artigo de Rosistolato e Viana (2014), por exemplo, ao analisar a visão de gestores da educação básica do Rio de Janeiro sobre os sistemas externos de avaliação observou que o discurso dos gestores revela que as avaliações externas já estão inseridas no cotidiano escolar, refletidas em suas atividades profissionais, porém em uma perspectiva de universalização padronizada dos saberes.

É recorrente a percepção de que os gestores e demais profissionais da escola precisam trabalhar juntos, utilizando os resultados das avaliações externas para favorecer a reflexão sobre o trabalho pedagógico e promover mudanças no processo ensino-aprendizagem desenvolvido em cada instituição. Concluem, em geral, que é necessário um envolvimento de toda a equipe escolar, comunidade e familiares para que o trabalho desenvolvido na escola e a implementação destas ações a partir dos resultados das avaliações externas possam ter sucesso, alcançando bons índices, promovendo um processo de ensino aprendizagem eficaz e que busque sempre oferecer uma educação de qualidade.

Palavras chave: Avaliação externa, uso dos resultados, trabalho escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C; DALBEN, A; FREITAS L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 23 dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

ROSISTOLATO, R.; VIANA. G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, 2014.

WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul (IX ANPEDSUL), p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

Ensinar História em tempos de presenteísmo: novos temas e revisão do Currículo Básico Comum

Aline Gonçalves da Silva-Univás
Sônia Aparecida Siquelli-Univás
alineprofhistory@gmail.com

Este trabalho fruto da dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás teve como objetivo compreender como os professores da rede pública estadual que atuam ou atuaram no ensino da disciplina História no Ensino da rede estadual, na cidade de Pouso Alegre/MG, relacionam e incorporam em seu trabalho o Conteúdo Básico Comum-CBC.

Esta proposta curricular do Estado de Minas Gerais orienta o cotidiano das práticas de ensino de História nas temáticas relacionadas ao Ensino Fundamental e suas problemáticas, agindo como currículo normativo de uso obrigatório que estabelece os conhecimentos essenciais da disciplina a serem ensinados, assim como metas para o trabalho docente. A hipótese é a de que, segundo a visão de mundo capitalista, os conceitos de homem, mundo e sociedade se prendem à aparência, o que supostamente define sua verdade. Estas propostas, portanto, compõem um modelo de currículo nem sempre vivenciado na prática pelos professores em sala de aula. Outros elementos dentro do cotidiano escolar interferem de maneira incisiva na prática em sala de aula. Como fundamento da análise desta pesquisa, Bauman (2013) afirma ter-se esfacelado a realidade frente à sua aparência.

De natureza qualitativa, buscou-se na metodologia da História Oral, através de entrevistas semiestruturadas, construir o perfil docente que dialogou com a formação inicial desses professores e perceber as interações entre o currículo normativo e o cotidiano das práticas de ensino. A análise das entrevistas permitiu a percepção deste documento pelos professores e constatou que o CBC é uma obrigatoriedade, mas ao mesmo tempo não consegue atender aos objetivos propostos no documento devido às condições de conhecimento com que os alunos chegam ao Ensino Fundamental, bem como ao comportamento dos alunos que se mostram desinteressados, na mesma condição em que a escola se encontra desprovida de autoridade.

Um professor reflexivo que pensa sobre suas práticas em sala de aula pode encontrar em suas experiências e nas dos demais os meios para contornar as dificuldades profissionais e socializar as boas decisões. A relevância desta pesquisa se dá, na perspectiva de Portelli (2010), através do caráter dialógico, de memória, imaginativo e de transcrição e análise dessas narrativas, contribuindo para a formação de professores reflexivos diante de suas práticas e do currículo normativo. Escutar as experiências, as vozes da escola e as reflexões que os professores fazem de seu trabalho é uma inestimável contribuição.

O público das escolas públicas modificou-se ao longo dos últimos trinta anos, e as professoras, em vias de se aposentar, não desejavam mais assumir os primeiros anos do Ensino Fundamental por considerar a indisciplina um fator que atrapalhava o seu trabalho. Ao voltar para a sala de aula, percebemos que a autonomia docente depende muito da escola onde se leciona.

Na abordagem da história da disciplina, fundamentamo-nos em Guimarães (1997) para abordar a reflexão sobre o ensino de História. Já na análise dos currículos e na pesquisa sobre esta temática utilizamos Bittencourt (1998, 2005, 2011, 2013). O século XX, afirma Guimarães (1997), foi repleto de mudanças na sociedade mundial, na brasileira e na educação nacional. Houve a universalização do ensino básico, as reformas educacionais e duas ditaduras que influenciaram sobremaneira o ensino de

História e os respectivos professores. Tais mudanças se refletiram no perfil dos profissionais da área pesquisados.

As propostas pedagógicas aqui presentes e analisadas são identificadas como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Plano Nacional do Livro Didático - PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental, e a proposta curricular denominada Conteúdo Básico Comum - CBC, que funciona como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). A matriz curricular CBC é o currículo pré-ativo, normativo e de uso obrigatório que estabelece conhecimentos essenciais a serem ensinados, assim como metas a serem alcançadas pelo professor. Ainda serão analisados a resolução SEE nº 2.197, de 20 de outubro de 2012, e o Caderno de Boas Práticas de História.

As políticas públicas criaram diferentes determinações para a educação conforme as propostas de governo. Neste caso, as propostas analisadas compreendem o governo de Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal, e o governo de Minas Gerais do então governador Aécio Neves. Diferentes critérios passaram a gerir a educação no estado neoliberal. O desempenho e a qualidade da educação, das escolas e dos professores foram medidos pelas avaliações externas e internas denominadas SIMAVE, PAEE e PROALFA. Critérios de qualidade determinaram prioridades, metas e estratégias, bem como a composição curricular de uso obrigatório.

A Educação Básica, como direito constitucional, tem seus fundamentos firmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, documento este que rege os currículos da escola brasileira. Dentre as determinações governamentais que norteiam o ensino foram analisados aqui a resolução SEE n 2.197, de outubro de 2012, o Caderno de Boas Práticas de 2012, e o Conteúdo Básico Comum de História de 2005. Foi realizada também uma reflexão sobre a efetivação em sala de aula do currículo normativo do documento denominado Conteúdo Básico Comum - CBC. Deve-se considerar ainda que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos. Sua ação é também coletiva, e talvez aí resida seu maior poder. (BITTENCOURT, 2008).

Palavras Chave: Ensino e História, Currículo, Formação de professores.

REFERÊNCIAS

Capitalismo Parasitário. Rio de Janeiro. Zahar. 2010.

_____. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Vida para o consumo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Ideology and weltanschauung of intellectuals. In Ideology and Pow**

_____. **Legisladores e intérpretes, sobre modernidade, pós- modernidade e intelectuais.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *Liquid modern challenges to education.* Annual Conference Lecture given at the Coimbra Group. Padova. May 2011. www.padovauniversitypress.it.

_____. *Sobre educação e Juventude*. Rio de Janeiro. Zahar, 2013.

_____. **O mal-estar da pós- modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

BELO HORIZONTE (Estado). **Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Disponível em: <<https://equipesaovicente.files.wordpress.com/2012/12/decreto-n-46-125-de-4-de-janeiro-de-20131.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. *O saber Histórico na sala de aula*. 12 edição. São Paulo. Editora Contexto, 2013. p.11-27, 69-90.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando Aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ática na História Oral*. Projeto História 15, São Paulo. Abril, 1997 b.

_____, *O que faz a História Oral diferente*. Projeto História 14, São Paulo. Fev, 1997.

_____, *Forma e significado da representação histórica. A batalha de Evarts e a batalha de Crummies (Kentuncky: 1931, 1941)*. História & Perspectivas, Uberlândia (39): 181-217, jul.dez.2008

Os caminhos da profissionalização feminina: a inserção das mulheres no Ensino Superior em Pouso Alegre no início do século XX

Amanda B. Leal Vilhena-Univás
Elizabete M. Espíndola-Univás
amandinha.amandaberaldo@gmail.com

O estudo busca discutir a inserção de mulheres na educação superior por meio da participação destas nos cursos de Farmácia e Odontologia na Faculdade de Farmácia e Odontologia em Pouso Alegre nos anos de 1915 a 1917. Discutir as dificuldades e os limites à inserção das mulheres em cursos superiores oferecidos pela Faculdade de Farmácia e Odontologia. Analisar o discurso educacional e seus limites à inserção das mulheres ao processo educacional.

Na História da Educação, as mulheres foram inseridas neste processo tardiamente, sendo estas direcionadas para uma formação voltada a educação. Neste sentido, foram apontados em diferentes estudos, um processo de feminização na carreira do Magistério, pois, a partir do momento em que estas passaram a ocupar estes espaços os homens passaram a ocupar outras áreas de conhecimento, em especial aquelas relacionadas às áreas de exatas e da saúde. Este foi um processo longo, mas isso não quer dizer que as tensões estiveram ausentes, tal direcionamento se baseou em um discurso sexista abalizado pelas diferenças entre os sexos, fundamentando modelos educacionais, e sendo em muitos momentos assimilado pelas famílias e muitas vezes pelas próprias mulheres. Contudo, nem todas as mulheres assimilaram tal discurso, buscando com seus próprios esforços vencer as barreiras do preconceito.

O acesso ao Ensino Superior ocorria por meio de exames/provas que exigia do candidato conhecimento de assuntos relacionados a diferentes áreas do saber. Para prestá-lo era necessário fazer os cursos preparatórios, estes eram oferecidos por profissionais particulares, o que exigia dos candidatos um investimento prévio de tempo e recursos financeiros.

Pouso Alegre já possuía algumas instituições de ensino públicas e privadas, que atendiam tanto homens, quanto mulheres, dentre estas estão a Escola Monsenhor Paulino, o colégio São José, a Escola Normal das Irmãs Dorotéia, dentre outras. As instituições recebiam um público reduzido, compatível com a população da cidade, vale lembrar que algumas destas possuíam sistema de internato, para atender crianças e jovens dos Distritos vizinhos.

A pesquisa busca problematizar a inserção das mulheres nos processos educacionais no início do século XX em Minas Gerais, em especial na região de Pouso Alegre, procurando discutir os limites sociais e culturais enfrentados por estas mulheres na tentativa de romper os papéis normativos de mãe, esposa e dona de casa. Faz-se necessário discutir esse processo, pois, sabemos que mulheres de diferentes classes sociais passaram por processos educacionais distintos, e a docência era o rumo certo para muitas dessas mulheres. Contudo, esta escolha nem sempre foi sem a interferência ideológica e por vezes autoritária do Estado, da Família e da Igreja.

Pesquisas como a de Espíndola (2015) apontam que em determinadas áreas do saber, em especial aquelas dominadas por homens, como engenharias, medicina, odontologia, farmácia e direito, as mulheres também buscaram se inserir. Estas experiências devem ser evidenciadas, pois, contribuiu para uma melhor compreensão da inserção das mulheres na esfera pública, ao mesmo tempo em que apontou para um processo de feminização da educação. Observa-se ao longo das décadas na História da Educação, e mesmo atualmente, certa permanência das mulheres em funções voltadas para o

magistério (professoras das séries iniciais, psicopedagoga, orientadora educacional, Diretora de escolas).

Mesmo nos dias atuais esta predominância feminina permanece. Porém, este fato pode ser também observado em áreas como da saúde, mais especificamente em determinadas especializações e carreiras, como pediatria, nutrição e enfermagem, onde a imagem da mulher está associada a dos cuidados, seja com a criança, com o enfermo ou com o idoso.

No esforço para realizar os objetivos propostos lançamos mão de diferentes fontes históricas, dentre elas a leitura e análise das obras dos principais memorialistas da cidade, nestas encontramos referências sobre as instituições de ensino em Pouso Alegre. Quanto a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a mesma foi fundada em 1914 e tinha entre seus professores nomes como Nothel Teixeira, (Diretor e responsável pela cadeira de higiene), Garcia Coutinho (químico), José Garcia da Fonseca Sobrinho (químico mineral), Rodolfo Teixeira (farmacêutico), Francisco Ferreira dos Santos (farmacêutico), Vital Fernandes Muniz (farmacêutico), Álvaro de Oliveira Andrade (cirurgião dentista), Joaquim Nunes Brigagão (cirurgião dentista), José Garcia Coutinho, Olavo Gomes de Oliveira (farmacêutico), Célio de Oliveira Andrade (farmacêutico), Nuno de Assis (farmacêutico), Vicente de Paiva Martins (cirurgião dentista), dentre outros, todos eles homens da elite local.

Ao folhearmos os jornais em pesquisa preliminares, evidenciamos a presença de propagandas e chamadas para matrículas na Faculdade. Também foram encontradas listas de matrículas e notas dos alunos que cursavam as disciplinas dos cursos oferecidos pela Faculdade. Os jornais pesquisados foram *O Sulmineiro – Diário Ilustrado* e o *Gazeta de Pouso Alegre*, e eram os responsáveis pela publicação das chamadas para novas matrículas, notas e expedientes referentes ao funcionamento da instituição. Foi por meio destes anúncios que percebemos a discreta presença feminina no curso de Farmácia entre os anos de 1916 e 1917, as alunas eram Affonsina Ribeiro, Alvarina R. Moraes e Aristotelina Ribeiro, eram de Pouso Alegre e pertenciam a famílias tradicionais da cidade.

Através do cruzamento dos dados foi possível identificar que essas mulheres deram preferência ao curso de Farmácia, pois não encontramos matrículas destas no curso de Odontologia. Verificamos também a majoritária presença masculina em todos os cursos e a presença de um forte discurso ideológico favorável à educação feminina voltada para o magistério e para o lar nos jornais pesquisados.

Palavras-chaves: Cidade; Educação; Mulheres; Gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BESSE, Susan. *Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940*. São Paulo: USP, 1999.

CHAMON, Magda. *Trajetória e feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na Oficina do Historiador. In: *Revista Projetos História*, nº35 julho/dezembro/07.

ESPINDOLA, Elizabete M. *Antonieta de Barros: Educação, Gênero e Mobilidade Social em Florianópolis na primeira metade do século XX*. (Tese de Doutorado em História Social) Programa de Pós-Graduação em História Social. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CLÍNICA DA ATIVIDADE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: PRÓS E CONTRAS NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

Camila das Graças Zucareli de Souza – Univás
Luana Costa Almeida–Univás
czsouza@outlook.com

Muito se tem discutido sobre a qualidade do trabalho docente universitário em cursos de formação de professores. Destaca-se que são muitas as responsabilidades do professor universitário em geral e, em especial, dos cursos de Licenciatura por formar futuros professores (FERNANDEZ; FREIRE, 2015). A prática dos professores que formam os futuros professores acaba questionada por, muitas vezes, distanciar-se da prática encontrada na realidade, não conseguindo preparar os futuros professores para o exercício de seu ofício (ANJOS, 2006).

Procurando investigar a prática do professor formador de professores, optamos, metodologicamente, pela clínica da atividade (CLOT, 2007), método que coloca os trabalhadores como os protagonistas da modificação de seu próprio desempenho no campo de trabalho. Nesta proposta, a reflexão e análise conjuntas são necessárias para a conservação e fortalecimento de sua prática, ela objetiva contribuir para que os próprios trabalhadores façam a reflexão sobre seu trabalho e busquem transformá-lo para que eles “cuidem do trabalho” e com isso cuidem de si mesmos (CLOT, 2007).

Uma intervenção em Clínica da Atividade se desenvolve em várias etapas: os profissionais são convidados a participar de um trabalho de análise da atividade a partir de aulas videogravadas que serão, posteriormente, assistidas na presença do trabalhador e do pesquisador (autoconfrontação simples) e, em um segundo momento, fará parte também outro trabalhador que também teve sua atividade videogravada (autoconfrontação cruzada). Nestas autoconfrontações a proposta é pensar a ação vivida, sendo o próprio sujeito um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (ANJOS, 2013).

Nosso campo de investigação foi um curso de Pedagogia de uma instituição particular no Sul de Minas Gerais participaram de nosso estudo 4 professores, os quais são identificados como Prof 1, Prof 2, Prof 3 e Prof 4 de acordo com a sequência das filmagens.

Em nossa experiência de pesquisa, as filmagens ocorreram nos meses de março/abril, as autoconfrontações simples em maio/junho e as autoconfrontações cruzadas em julho/agosto, todas no ano de 2015. Durante a realização da pesquisa perguntamos como nossos pesquisados se sentiram ao participarem dessa metodologia que, de certa maneira, os expõe para si e para olhares de outras pessoas, sendo este o recorte escolhido para o presente trabalho, cujo objetivo é o de apresentar como se sentiram os pesquisados em relação à referida metodologia.

A organização e análise dos dados teve como referência a proposta de análise de conteúdo feita por Bardin (2011) e, para o presente recorte, buscando compreender os dados coletados em relação à metodologia utilizada agrupando as manifestações dos pesquisados em prós e contras relacionados à metodologia.

Como argumento pró-metodologia os pesquisados mencionaram a possibilidade de aperfeiçoamento de seu ofício, já como argumento contra-metodologia indicaram o nervosismo e a falta de naturalidade durante a filmagem.

Como exemplificado a seguir, os pesquisados mencionam que ser filmado é algo que os coloca em situação de nervosismo, já que a sensação é a de avaliação e vigilância.

Prof 3- Na hora que começou, eu senti muita vergonha, muita insegurança. Eu fiquei assim, no princípio, eu estava muito nervosa, ficava me policiando, vigiando o que eu ia falar e no que não ia falar...

Prof 1 – Eu achei que ia ser muito tranquilo para mim, que eu ia ficar a vontade, mas eu confesso que eu não gostei. Foi ruim para mim, me senti mal. ...Me deu insegurança, eu me esqueci de coisas que eu tinha que falar, coisas que jamais esqueceria... Acho que é a questão de estar sendo avaliada.

Todavia, ainda que a câmera seja motivo de inibição, um participante afirmou que a filmagem não alterou sua maneira de exercer seu ofício se sentindo a vontade.

Prof4 – Apesar de uma câmera, ..., eu não senti pressão. Havia uma câmera, havia uma novidade absoluta, mas eu não senti tensão.

O participante Prof1, deixa claro que com o passar do tempo a filmagem é esquecida e a aula transcorre naturalmente. Então fora perguntado se aí a aula fluiu melhor para o que respondeu que sim afirmando que “bem melhor”.

Porém, mesmo os que se sentiram inibidos ressaltam contribuições que a metodologia trouxe para seu desenvolvimento profissional, especialmente indicando a possibilidade de autorreflexão, como destacamos nos trechos a seguir.

Prof.1 - Talvez essa prática aí ajudasse a melhorar a postura dos professores em sala de aula.... Porque na verdade isso é uma reflexão da minha ação. Eu estou refletindo como eu agi. (ACS).

Prof.2 - Vale muito a pena. A observação final que eu gostaria de deixar é que sempre vale se observar, olhar e melhorar ... (ACS).

Desse modo, pode-se pensar que a presença da câmara e do pesquisador trazem aspectos prejudiciais (inibição, constrangimento e falta de naturalidade), porém este parece dar espaço a um comportamento natural após um determinado tempo de aula. Fica, então, explícito que, apesar das referidas limitações, a metodologia utilizada é potente por proporcionar ao professor momentos de reflexão de sua prática a partir de seu próprio olhar que, como indicado por Anjos (2013), pode apresentar efeitos além do planejado, podendo desencadear transformações no modo de agir do profissional envolvido.

Palavras chaves: Clínica de Atividade. Prática Docente. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, D.D. Como foi começar a ensinar? histórias de professoras, histórias da profissão docente. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

ANJOS, D.D. **A profissão docente em questão:** gênero de atividade, gênero do discurso e Habitus. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). UNICAMP. Campinas. São Paulo, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERNANDEZ, C.; FREIRE, I. **O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

Instituto Nacional de Telecomunicações (Inatel): 50 anos de história

Daniel Bustamante da Rosa-Univás
José Luís Sanfelice-Univás
danielpedralva@yahoo.com.br

Descobri o Mestrado em Educação na Univás e no primeiro semestre de 2014, optei em cursar uma disciplina como aluno especial. Logo percebi que educação era minha vocação e que eu deveria seguir em frente. Já no semestre seguinte, me matriculei como aluno regular e sem ideia nenhuma do que poderia ser meu objeto de pesquisa, fui conversar com meu orientador, o Professor Doutor José LuisSanfelice. Como sou engenheiro de formação, pensei em falar sobre tecnologia dentro da sala de aula, e para não ampliar muito o campo de pesquisa, optei por pesquisar sobre as tecnologias dentro das salas de aula do Inatel. Mas, neste contexto, Sanfelice me alertou que, para que a pesquisa fosse específica de apenas um Instituto em questão, seria preciso, em primeiro lugar, contextualizar toda história do Inatel, o que, em muitos casos, já é material suficiente para uma boa dissertação, e me aconselhou, aproveitando o gancho dos 50 anos do Inatel, completos em março de 2015, a desenvolver a pesquisa exclusivamente, sobre a história do Instituto Nacional de Telecomunicações.

O sucesso do Inatel, por si só, é intrigante. É um polo tecnológico de ponta, referência nacional em telecomunicações, com profissionais espalhados por todo o mundo, localizado em uma bucólica cidade do sul de Minas que tinha, nos anos sessenta, sua economia baseada na agropecuária, assim como as demais cidades da região. E neste ponto, surgiu a questão que eu sempre me fiz quando aluno da Instituição, mas nunca me dei o trabalho de buscar a resposta. Baseando-se em Santa Rita do Sapucaí dos anos 60, uma cidade com economia absolutamente agrícola, como o Inatel foi fundado e se consolidou nesta cidade de maneira tão forte, alcançando tamanha dimensão em tão pouco tempo de existência? Porque a cidade foi escolhida para tal instituição? Apesar da proximidade, ela está fora do eixo Rio-São Paulo, fato que prejudicaria o polo industrial que se tornou a cidade. Como foi possível sobreviver e evoluir acompanhando os avanços tecnológicos da área? Como os moradores da época se comportaram? Com as questões presentes, passei a ter o meu problema de pesquisa.

Foi então, em busca dessas respostas que eu comecei minha pesquisa. E os resultados obtidos me mostraram um pouco da história do Instituto em que me formei e a quem eu devo minha vida profissional. Fiquei bastante constrangido em descobrir como eu não sabia nada da história do Inatel. Nada como a pesquisa para reparar esse hiato e faço questão de colocar todos a par, sempre que tenho oportunidade. É uma maneira de socializar os resultados do presente trabalho.

Portanto, me restou buscar, dentre as mais variadas fontes, como jornais, livros, atas, dissertações e teses sobre o tema, compilando tudo em busca da fundamentação para responder a problemática criada e já anunciada.

A pesquisa começou com uma busca e leitura incessantes de documentos, jornais e depoimentos que se encontram no Centro de Memória do Inatel, além de alguns livros orientados para complementar minhas ideias. Mais uma vez, pude contar com um excelente trabalho feito pelo Inatel, pela ocasião do Centenário do Professor José Nogueira Leite, fundador do Inatel. Além de um excelente relatório, um acervo de entrevistas disponível para pesquisas. Parti então deste ponto.

Para poder tratar da criação do Instituto dentro do universo comunitário da cidade, seria preciso entender, primeiramente, como se deu a construção do município e seus arredores, suas personalidades e benfeitorias para que, desta forma, se costurasse, de maneira mais sólida, os alicerces da escola junto com tudo aquilo que havia de disponível em Santa Rita do Sapucaí, incluindo infraestrutura e mão de obra organizada.

Em seguida, não há como não falar de Luiza Rennó Moreira, ou simplesmente, Sinhá Moreira, pois foi graças as suas obras, que um dos principais pilares do Inatel se consolidou: A Escola Técnica em Eletrônica Francisco Moreira da Costa, a ETE.

A Escola técnica fundada pela Sinhá Moreira projetou um novo ânimo em um grupo local da elite na cidade que, querendo alçar voos mais altos, foram em busca de uma escola de nível superior. Um projeto muito ousado para uma pequena cidade do sul de Minas Gerais, nos anos 60. Mas foi aí que as coisas começaram a mudar...

Depois de toda adaptação da qual me propus aprender e de toda pesquisa realizada, pude verificar que é possível considerar a relevância social desta pesquisa que apresenta uma leitura diferente sobre o Inatel, um instituto educacional de referência nacional em telecomunicações, que possui uma responsabilidade e, acima de tudo, um compromisso sólido com a comunidade de Santa Rita do Sapucaí e que, há 50 anos, começou uma mudança na maneira de se viver da população desta comunidade.

Palavras Chave: Instituto Nacional De Telecomunicações; Inatel; Engenharia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Inatel, Sonho e realidade. Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG,2002

NATALI, Diego Miranda Memória, Cultura e Poder: A cidade de Santa Rita do Sapucaí entre os anos de 1959 e 1985. São Paulo, SP, 2013.

NOSELLA, Paolo. Instituições escolares: por que e como pesquisar – 2 ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2013

SANFELICE, José Luís. Movimento Estudantil: A UNE na resistência ao golpe de 1964, Campinas, SP: Alínea, 2008

SOUZA, José Geraldo de. Educação e desenvolvimento: uma abordagem crítico-analítica a partir do polo tecnológico de Santa Rita do Sapucaí Campinas, SP: [s.n.], 2000.

AGIR ÉTICO DO DOCENTE EM SALA DE AULA: EXISTE ESTA RELAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES?

Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira-Univás
Sônia Aparecida Siquelli-Univás
daniellarvsv@gmail.com

Introdução

Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado defendida pelo Mestrado em Educação da Universidade Vale do Sapucaí/MG, intitulada *Ética do Agir: Formação Humana e Política na Escola*, que buscou conhecer se a postura ética docente influencia na formação ética dos alunos, em final de curso ou no momento da escolha de profissão, compreendido como um fenômeno que se apresenta de forma desafiadora no campo da educação.

De cunho quanti-qualitativa a pesquisa teve o enfoque político-filosófico arendtiano, que sinaliza o momento histórico da sociedade atual, marcada por mudanças, incertezas e crises das mais distintas, e que solicita a atenção para os fenômenos que interpelam o agir humano. Também buscou em Freire o pensamento de posicionar-se e usar do diálogo, algo que faz parte de quem está inserido no espaço escolar e de uma sociedade que deve ser construída por todos.

A partir desta pesquisa buscou-se compreender se há uma influência da postura ética do profissional docente, em sua dimensão humana, de acordo com a sua formação no ensino médio e ensino superior. Assim, suscitou, que existindo esta influência, como se dá? Se não existir, por quê?

Esta pesquisa de natureza dialética, com abordagem quanti-qualitativa, após definição dos primeiros conceitos e estudo bibliográfico, contou com uma pesquisa empírica através de aplicação de questionário a professores e alunos do ensino médio e ensino superior de três escolas distintas. Neste artigo, são apresentados os dados obtidos através das questões abertas em relação ao conceito de ética.

Desenvolvimento

Escolhas fazem parte do dia-a-dia, mas discutir o conceito de ética, agir, conduta humana e os processos que envolvem o agir humano na escola e promover uma compreensão da ética do agir foram tratados a partir de estudos relacionados à cientista política Hannah Arendt e ao educador Paulo Freire. O intuito não foi o de comparar, mas sim, fazer uma aproximação entre os conceitos cunhados pelos referenciais, a fim de responder a questão principal desse artigo: existe influência da postura do profissional docente, em sua dimensão humana, em relação dos discentes?

Apesar de algumas confusões teóricas em relação à diferenciação de moral e ética, a postura de alunos e professores está intimamente ligada ao agir de acordo com as respostas coletadas. Para os alunos do ensino médio, a ética pode ser definida como Agir em sociedade, respeitando as leis e normas, o próximo, ser educado e ter bom senso. Também é uma forma de comportamento do ser humano em todos os lugares, estando presente no dia-a-dia de cada indivíduo.

Os alunos de graduação acreditam que o agir está ligado ao que se produz ou se realiza sem ferir princípios, não causando má impressão para as pessoas que estão ao redor. Está ligado principalmente à postura profissional, centro da moralidade e civilidade. O respeito, a compreensão,

conduta, forma de pensar em relação aos outros, sempre respeitando o ambiente em que se vive. A ética também está ligada à lei e à verdade, formando o cidadão através de valores como a educação, respeito, honestidade, cidadania e caráter. É o pensamento correto e aceito por um grupo de pessoas, como um meio de aprender a distinguir o certo e o errado.

Para os professores do ensino médio a ética é um comportamento baseado em valores adquiridos ao longo da vida, favorecendo a vida em sociedade. Estabelece com o outro a relação social através de valores morais e princípios que devem ser intrínsecos. É o como agir. Já para os professores de graduação, o comportamento baseado em valores e princípios define a ética, com respeito no momento de pensar e agir, principalmente profissionalmente.

Independente de como o professor age em sala de aula, para os alunos pesquisados, ele sempre será um modelo. Merece respeito, pois apresenta um novo mundo através de sua conduta. A sua experiência é mostrada a partir do momento em que ele já passou por todos os níveis de educação escolar, e, portanto sempre tem algo mais a ensinar para os alunos. Esta experiência pode se tornar uma referência para os alunos, sendo um estímulo para os estudos.

De acordo com os professores pesquisados, apesar de muitas vezes negar essa condição, o posicionamento do professor é visto como um dever de formação ética, sempre, em todos os seus atos. O professor capaz de nortear escolhas ultrapassa as fronteiras da educação somente pelo conhecimento. Com consciência, é capaz de ser exemplo para a formação ética e transformadora.

O agir ético do aluno como reflexo do agir do professor, para os alunos pesquisados, está diretamente ligado ao diálogo entre professores e alunos. Com simpatia e comunicação efetiva é possível estabelecer a empatia. Os alunos acreditam nessa comunicação afetiva, e com o passar do tempo, as relações tornam-se mais estreitas. “Os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se”(FREIRE, 2005, p. 16).

Para Arendt (1993), a influência e o agir partem do pensamento. Ter domínio do pensamento para depois agir é o que apresenta o ser humano como alguém capaz de agir com consciência. O eu pensante não encontra respostas definitivas, mas este se encontra aberto às novas respostas. O perigo para Arendt é perdemos de vista a relevância do pensar reduzindo este somente a apropriação do conhecimento sem o desencadear do agir. Perdemos as possibilidades de pensar outras perspectivas, pelo fato de deixar somente para o conhecimento, através das ciências, as formas de se conhecer ou resolver situações.

Palavras Chave: Formação humana e política. ética do agir. Diálogo.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. A Crise na Educação. In. ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **A dignidade da Política**. Trad: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48 .ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fábio Junior Alves-Univás
Rosimeire Aparecida Soares Borges-Univás
fabio.alves@ifsuldeminas.edu.br

Introdução

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional, como forma de contribuir com o processo de ensino e aprendizado dos alunos é um tema amplamente discutido. No entanto, para a utilização das TDIC é necessário saber como aplicar todo o potencial existente no sistema educacional, desde a infraestrutura, passando pela formação dos professores e determinação dos componentes pedagógicos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Nessa conjuntura é de fundamental importância que a escola e os professores integrem as TDIC na prática pedagógica, de modo a possibilitar uma formação crítica dos alunos por meio do uso consciente e criativo dessas ferramentas (LAPA; BELLONI, 2012). O uso das TDIC pode auxiliar no processo comunicacional entre os atores em um ambiente em que a interação e o compartilhamento das informações promovam a aprendizagem, o que justifica a relevância desses usos.

Considerações Teóricas

O desenvolvimento de competências necessárias ao uso das TDIC no fazer pedagógico deve ser galgado pelos professores. Dias (2008, p.1) afirma que “para que os alunos sejam bem formados é necessário investir na formação continuada dos professores, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva e criativa”. Nessa direção, necessária se faz uma capacitação tecnológica dos professores para que possam usar as TDIC em sala de aula, de modo que o aluno possa ter autonomia na construção de seu próprio conhecimento. O professor precisa buscar coletivamente estratégias de reconstrução da ação docente que deverá estar em movimento permanente. Desse modo, uma formação continuada do docente deve abranger o estudo acerca do uso das TDIC para a sua compreensão de como integrar esses dispositivos na prática pedagógica (VALENTE, 2003).

Para essa integração, muitos são os obstáculos enfrentados pelos professores no contexto educacional, como apontado por Lévy (2003) e Alda (2012): os equipamentos nem sempre são adequados ao uso pedagógico; problemas com acesso à *internet* e suporte técnico; resistência a mudanças para utilizar essas tecnologias; falta de incentivo das instituições de ensino; resistência à formação continuada para esse uso; falta de controle do uso dos equipamentos pelos alunos; rapidez com que as tecnologias se desenvolvem; dificuldade em fazer um planejamento didático-pedagógico para a utilização das TDIC e inserção das tecnologias no projeto político pedagógico escolar.

Nota-se assim que o uso das TDIC na educação ainda gera conflitos, dúvidas e críticas, por parte dos professores. Contudo, a superação de tais desafios para o uso dessas tecnologias na educação escolar, pode auxiliar o professor e o aluno no desenvolvimento de suas competências e habilidades pessoais, que abrangem desde relações sociais até o aprimoramento individual para a inserção na sociedade da informação e do conhecimento.

Objetivo

Investigar as concepções dos professores, do quarto e quinto anos do nível fundamental de ensino de escolas municipais de uma cidade do Sul de Minas Gerais, em relação ao uso das TDIC nas suas práticas pedagógicas.

Metodologia

Para atingir esse objetivo, como procedimento metodológico, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa e exploratória, da qual participaram vinte e duas (22) professoras de seis (06) escolas municipais. Como instrumentos de coleta de dados foram aplicados três questionários. Na primeira fase da investigação, as professoras responderem aos questionários I e II: “Perfil dos professores do Ensino Fundamental I” e “Concepções dos professores do Ensino Fundamental I sobre o uso das TDIC em sala de aula”, que objetivaram conhecer o perfil das professoras e suas concepções acerca do uso das TDIC em sala de aula.

Na segunda fase foram realizados minicursos com uso das TDIC, mais especificamente, constituídos por atividades envolvendo o uso dos aplicativos *Faceboock*, *Whatsapp*, *Microsoft Power Point* e de alguns Objetos de Aprendizagem armazenados nos repositórios educacionais: Educopédia, Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED, Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE e do Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem – PROATIVA. Essas ferramentas tecnológicas foram selecionadas por estarem presentes na vida social de muitos alunos e permitirem a reflexão sobre como efetuar a integração dos conteúdos pedagógicos com as TDIC, o que pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Por fim, na última fase da investigação aqui referida, as professoras participantes responderam ao questionário III “Concepções dos professores do Ensino Fundamental I sobre o uso das TDIC nas suas práticas pedagógicas”, que teve como objetivo coletar dados que pudessem ser comparados com os dados obtidos no segundo questionário. Os dados coletados estão sendo analisados de acordo com aspectos da análise de conteúdo.

Resultados Parciais

Momentos de reflexão acerca da integração das TDIC em suas aulas foram propiciados às professoras participantes da pesquisa. Durante os minicursos elas foram incentivadas no sentido de usufruírem do potencial das tecnologias utilizadas, que podem ser auxiliares na inovação das metodologias de ensino em sala de aula, de modo a contribuir com a aprendizagem dos seus alunos. Espera-se que a análise dos dados traga indícios que permitam conhecer as concepções dos professores pesquisados, em relação ao uso das TDIC em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Formação continuada de professores. Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA

ALDA, L. S. Novas tecnologias, novos alunos, novos professores? Refletindo sobre o papel do professor na contemporaneidade. XII Seminário Internacional em Letras. **Anais...** Santa Maria, p. 1-6. 22 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4668.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2014.

DIAS, N. M. de F. O uso das novas tecnologias na formação de professores. I Colóquio Sobre Hipertexto. **Anais...** Ceará, p.129-133, 2008. Disponível em: <<http://anaisprimeirochip.jimdo.com/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. **Educação à distância como mídia-educação**. Florianópolis, v. 30, n. 1, 175-196, abr. 2012. Disponível em: <<http://iea.com.br/wp-content/uploads/2012/06/Educação-a-distância-como-mídia-educação-IEA1.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed 34, 1993.

VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas/NIED, 2003.

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO NEOLIBERAL

Felipe Barbosa Ferronato-Univás

Neide Pena Cária-Univás

felipeferronato@uol.com.br

Introdução

Neste trabalho procuramos apresentar partes de alguns resultados da pesquisa realizada para dissertação de mestrado, na Universidade Vale do Sapucaí (UNIVAS). Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente) e ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão (GPEG), cadastrado no Diretório Nacional de Pesquisa (CNPq). Tem se como objetivo caracterizar o cenário em que se dá o processo de avaliação da educação superior no contexto do neoliberalismo e do mundo globalizado. Este estudo se deu por meio de uma profunda revisão de literatura sobre o tema regulação da educação superior e também a partir de uma análise documental da lei numero 10861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, sendo rapidamente reconhecido e disseminado no cenário acadêmico com a sigla “SINAES”. O SINAES institucionaliza a avaliação dentro das IES, com a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação superior e regulação da oferta (BRASIL, 2004). Desde então, a avaliação passou a ocupar o centro das discussões no ambiente acadêmico das instituições de ensino superior (IES) por seus gestores.

Considerações teóricas

Com a implantação do SINAES e seus desdobramentos em novos instrumentos regulatórios (resoluções, portarias e notas técnicas), políticas e programas no âmbito das instituições de ensino, como é o caso da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o Relato Institucional, intensificou-se a discussão a respeito da qualidade da educação superior brasileira e, nessa esteira, as críticas aos mecanismos de avaliação. Nesse cenário, entre apologias e críticas, a avaliação passou a ser utilizada como principal instrumento regulatório, cujos resultados, juntamente com outros mecanismos, se transformaram no principal indicador de qualidade dos serviços educacionais prestados pela IES, sendo utilizados para credenciamento e credenciamento de cursos. A questão que instigou a pesquisa para a dissertação refere-se à centralidade que a política de avaliação passou a ocupar na gestão das instituições de ensino superior, como instrumento de regulação da qualidade da educação e do cenário educacional no contexto neoliberal.

Objetivo

Analisando a expansão da educação superior brasileira, suas tendências e desafios, este texto procura mostrar que a regulação esta prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENENEN), n.º 9.394, de 1996, que em seu art. 46 cria o ato legal para instituir o processo de regulação com o objetivo de gerar qualidade. Em seu artigo 46 a LDBEN em vigor estabelece que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.” (BRASIL, 1996). E também na Constituição Federal de 1988 prevê que cabe ao Estado. Autores como Torres (2004), tem analisado o processo de avaliação no contexto das mudanças das relações entre o Estado, sociedade e educação a partir de um contexto de um processo de transformação que vem se dando desde as últimas décadas do século XX. O texto reflete sobre a influência da globalização para as universidades no modelo capitalista em uma sociedade altamente

desenvolvida com implicações para a reestruturação fundamental das Instituições de Ensino Superior.

Metodologia

A metodologia da pesquisa documental se apresentou como a mais adequada diante dos objetivos propostos neste estudo

A reforma promovida na educação superior, desde a década de 1990 caracterizou-se por uma reorganização das universidades que seguiu uma orientação política originada de princípios neoliberais, sob os auspícios de organismos internacionais, que se subordinava às regras do mercado mediante a competitividade por autofinanciamento, e por uma racionalidade técnica que levava a uma especialização das instituições de ensino superior (IES) em áreas de competência que visavam a potencializar os recursos para alcançar maior eficiência e competitividade (FERREIRA, 2009). Essa nova lógica levou à transformação das instituições de ensino superior (IES) para atender às políticas de mercado. Com a diversificação das IES, ao mudar sua organização acadêmica para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (art. 4º do Decreto nº 2.306/1997) favoreceu um projeto de educação para o Brasil. Os resultados da pesquisa revelam que o grande direcionador das mudanças nas últimas décadas do século XX é o capitalismo e o desenvolvimento tecnológico, em que as políticas públicas tiveram importantes impactos nos números referentes às instituições e matrículas no ensino superior. Entretanto, como revelado na pesquisa a sua expansão se deu via setor privado, graças a algumas políticas sociais implementadas no país nessas últimas décadas em favor da democratização, tais como: a multiplicação dos campi das IFES, a criação recente de mais universidades federais em diversos estados do Brasil, beneficiando importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior do país, e, certamente, o ProUni, o REUNI e o FIES entre outras. Foi essa expansão e diversificação, que se deu de forma desregulada que levou o Estado a promover instrumentos de regulação da qualidade no ensino, sendo a avaliação adotada como política de Estado. As dez principais tendências da educação superior brasileira podem ser observados nos anos pós-LDBEN: expansão; privatização; diversificação; centralização; desequilíbrio regional; ampliação das oportunidades de acesso; desequilíbrio de oferta; ociosidade de vagas; corrida por titulação; lento incremento da taxa de escolarização (RISTOFF, 2011).

Palavras-chave: avaliação, regulação, ensino superior, qualidade.

BIBLIOGRAFIA

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Construindo outra educação:** tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

Reforma Universitária – sinais do SINAES. Curitiba: CRV, 2010. Série Currículo – Questões Atuais. v. 3.

BRASIL Presidência da República. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em 20 de junho de 2015.

CUNHA, Antônio Luiz. **A universidade reformada:** O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Campinas: UNESP, 2007.

LEITE, Denise. **Avaliação participativa e qualidade.** Os atores locais em foco. Centro Universitário Metodista. Porto Alegre: Sulina, 2009

ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda Góes da Silva-Univás
Neide Pena Cária-Univás
fernanda.silva@ifsuldeminas.edu.br

Introdução:

O presente estudo é parte dos resultados de uma pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Sapucaí, concluída em 2012, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação Profissional Docente evincula-se ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão (GPEG). A pesquisa abordou o tema “educação para o empreendedorismo na educação básica” e, a partir de uma pesquisa denominada “Estado da Arte” (BARDIN, 2004) realizada no site da CAPES, levantou e analisou as apologias e as críticas em publicações acadêmicas sobre o ensino do empreendedorismo na educação básica. Neste trabalho, é apresentado parte das discussões empreendidas na análise dos dados e informações coletadas no processo de pesquisa.

Considerações teóricas

A palavra empreendedorismo deriva da palavra francesa *intreprenneur* que, mais tarde, foi traduzida para o inglês como *intreprenueuship*, estando sua tradução ligada às pessoas de negócios (DORNELAS, 2014). De acordo com Vérin, um grande estudioso deste termo, a definição da palavra empreendedorismo foi evoluindo ao longo do tempo. Para o autor no final do século XII, o termo empreendedorismo era usado para definir aquele que “incentivava brigas” (VÉRIN, 1982, p. 32, *apud* FILION, 1999). Ainda no século XVII, este termo já descrevia uma pessoa que tomava a responsabilidade e dirigia uma ação militar. No final do século XVII e início do século XVIII, o termo foi usado para definir uma pessoa que “criava e conduzia projetos” ou “criava e conduzia empreendimentos” (VÉRIN, 1982, p. 33, *apud* FILION, 1999).

No entanto, Dolabela (2008) frisa que, embora o termo empreendedorismo tenha a sua origem em um contexto empresarial e, por isso, ganhou essa conotação voltada à criação de negócios, em qualquer área, pode-se e deve-se praticar o empreendedorismo e nem se deve ligar o empreendedor somente ao campo dos negócios e a criação de empresas, pois o empreendedor é muito mais que isso, é um ser social, produto do meio em que vive.

Objetivo

Este estudo tem como objetivo divulgar a partir das discussões apresentadas na referida pesquisa de mestrado que o percurso do ensino de empreendedorismo, tradicionalmente, um conteúdo da educação superior para a educação básica.

Metodologia

A metodologia adotada na pesquisa que deu origem a este estudo foi o “Estado da Arte”, utilizando a pesquisa documental por meio de consulta no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com posterior análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2004) e Chizzotti (2001, 2003). A coleta de dados junto a CAPES foi

delimitada a partir dos seguintes descritores: “empreendedorismo educação” e “empreendedorismo educação básica”. Tomou-se como recorte temporal o período compreendido entre 1990 a 2014.

Resultados

Desde o início do século XXI é possível visualizar um deslocamento do empreendedorismo, da área de negócio para a área da educação. A educação empreendedora tem sido proposta pelos organismos internacionais para a formação do indivíduo para que este consiga se sobressair aos desafios atuais e promover o crescimento econômico e o bem estar social (UNESCO), principalmente nos países em desenvolvimento. Entretanto, é principalmente a partir do início do século XXI, que a educação para o empreendedorismo ganha a atenção de vários organismos internacionais, tais como: a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento (OCDE) e a UNESCO, que incentivam a inclusão deste tema como disciplina curricular na maioria dos países europeus e também para a América Latina. Por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC, 2004) a UNESCO propôs um 5.º pilar da educação, denominado “aprender a empreender” para juntar-se aos quatro pilares do relatório de Delors (1993). A inclusão do ensino de empreendedorismo na educação básica vem acontecendo em vários países da Europa, como exemplo, pode-se citar Portugal, onde a educação para o empreendedorismo se apresenta de maneira muito forte e consolidada, com grandes avanços no sistema educacional. Existe uma série de programas bem sucedidos, orientados e patrocinados pelo Governo, como é o caso do Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE), que insere na educação privada e pública o ensino do empreendedorismo como disciplina curricular (COAN, 2011). No Brasil o ensino do empreendedorismo começou a acontecer no âmbito das Instituições de Ensino Superior, principalmente, nos cursos de Administração, no início da década de 1980. A pesquisa revelou uma grande quantidade de trabalhos publicados sobre empreendedorismo na área educacional, nos diversos níveis de ensino, todavia, este número de trabalhos diminui quando se relaciona o tema à área educacional de nível básico, o que demonstra a escassez deste estudo no nível da educação básica. É possível perceber uma diversidade de ações e experiências de educação empreendedora acontecendo atualmente no campo da educação básica, geralmente advindas de parcerias com o SEBRAE ou por iniciativas próprias de instituições privadas ou da educação profissionalizante, mas ainda se tornaram de forma mais intensiva em objeto de estudo. A educação empreendedora é criticada em alguns resumos como uma forma de controle que aguça nos indivíduos os sintomas como inibição afetiva, intrigas, ausência de comunicação, individualismo, faz despertar uma competição desenfreada promovendo um aumento na desigualdade entre as pessoas. Demonstrou-se que, no Brasil, desde a década de 1990, o empreendedorismo vem ganhando espaço no cenário educacional e nas salas de aula, chegando, nos últimos anos na Educação Básica, primeiramente no ensino privado e, posteriormente, na educação pública.

Palavras-chave: ensino do empreendedorismo; educação básica; educação empreendedora.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: editora Setenta, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: Implicações epistemológicas, políticas e práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina. 2011.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier, 2014.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor** - A metodologia que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2008.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo v.34, n.2, p.05-28, p. 5-28. abril/junho. 1999

A CRIAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA EM POUSO ALEGRE MG

Gilson Ferreira da Silva -Univás
Elizabeth Maria Espíndola -Univás
gilsonf_silva@hotmail.com

Neste estudo, buscamos discutir o processo de criação da Escola Profissional Delfim Moreira em Pouso Alegre, no Sul de Minas Gerais no ano de 1917. Nossa intenção foi problematizar os motivos que levaram a criação deste espaço, a luz da História Política local, das mudanças na História da Educação Brasileira e em diálogo com a História Social.

A Escola Delfim Moreira foi criada em 16 de março de 1917 por Dom Otávio Chagas de Miranda com o objetivo de “cuidar de crianças sem lar, sem instrução, e sem futuro” seu público era formado somente por meninos em idade que variavam dos 10 aos 17 anos. Nos anos iniciais a sua fundação a escola oferecia formação em carpintaria e curso agrícola, percebe-se certa orientação pedagógica voltada para o trabalho, e para o ensino das primeiras letras. Para as classes populares, caberia o ensino profissional, ou seja, um ensino que habilitava tais sujeitos aos ofícios que exigiam poucos investimentos na formação. O modelo pedagógico defendido pelas classes dominantes era aquele que ofereceria uma educação que atenderia aos padrões mínimos de formação intelectual, e que não produziam emancipação financeira, tampouco intelectual, mas que oferecesse apenas formação para o trabalho.

Além das crianças, a escola também era a responsável pela educação de adultos, provenientes das classes populares, por meio de suas oficinas ensinava seu público a produção de esculturas em gesso e pedra sabão, (bustos, placas, estátuas e estatuetas). A produção destes materiais exigia certo conhecimento técnico e as mesmas eram encomendadas por empresas, entidades religiosas, e partidos políticos.

O nome escolhido para a escola homenageava também o então Presidente da República, Delfim Moreira da Costa Ribeiro que governou o país entre os anos de 1918 a 1919. Mais que homenagens, a igreja buscava manter boas relações com o poder político local e nacional, o momento histórico era de enfraquecimento da influência da Igreja Católica sobre a política Nacional, visto que a orientação positivista, para a criação de um Estado laico desde a Proclamação da República, procurou manter a Igreja longe das decisões políticas.

Os trabalhos da Escola Profissional Delfim Moreira foram iniciados no prédio do Antigo Ginásio Diocesano São José, (anos mais tarde este edifício foi demolido para a construção do Quartel do 8º RAM). Neste momento Pouso Alegre já havia sido elevada ao posto de Diocese, sendo a responsável por um número significativo de paróquias e seus fieis na região. O papel de Dom João Batista Corrêa Nery, religioso que sempre exerceu ação política importante na cidade, foi fundamental para que este fato ocorresse, e para que os representantes da fé católica na cidade ganhassem visibilidade regional e nacional. No ano em que foi criada a Escola Profissional, Dom Otávio Augusto Chagas de Miranda havia sido ordenado Bispo de Pouso Alegre, em 04 de maio de 1916 por Dom João Batista Corrêa Nery.

Podemos afirmar, com base na historiografia local, bem como nas obras dos principais memorialistas, que a história política de Pouso Alegre sempre esteve marcada pela forte presença da

Igreja Católica. Alguns padres, a exemplo do Senador Jose Bento, ao mesmo tempo em que ficou conhecido como sacerdote, foi também influente Senador durante o Império, influenciando os rumos da política local, construindo relações de poder e defendendo os interesses da instituição e das elites locais que o apoiavam.

Como uma das instituições de maior poder na História do Ocidente, a Igreja Católica buscou se inserir em diferentes espaços de poder, sendo a política partidária apenas um desses. A mesma diversificou de forma engenhosa sua estrutura administrativa e ideológica, que ao longo dos séculos contribuiu para legitimar seu poder. Ao ser elevada a sede da Diocese em 1900, os representantes da igreja católica local criaram seu próprio veículo de comunicação, o jornal intitulado *A Semana Religiosa*, este circulou entre 1916 a 1950. Em suas páginas, encontramos evidências da relação entre política, religião e educação, tais vestígios nos levaram a Escola Profissional Delfim Moreira. Este órgão ideológico foi um dos principais propagandistas do ideário educacional da escola, bem como dos valores morais e cristãos da igreja católica.

A pesquisa no Museu Municipal Tuany Toledo e no Arquivo da Cúria, permitiu localizar um numero considerável de fontes dentre estas o jornal *A Semana Religiosa*, e um conjunto de fotografias que retratam o cotidiano da instituição entre as décadas de 30 e 50. Análise e cruzamento das fontes em diálogo com a bibliografia indicam a existência de uma tênue intensa relação entre educação, política e igreja católica, sendo que a primeira tutelada pelos interesses políticos partidários e religiosos interferindo de forma direta na formação e no destino dos sujeitos históricos por nós estudados.

Palavras chaves: Educação Profissional; Política; Igreja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo enxada e voto*. 4ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano. O tempo do liberalismo excludente. Da proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. 5º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho-Univás

Carla Helena Fernandes-Univás

fad.coordenacao@gmail.com

Na escola, na perspectiva do trabalho coletivo, a coordenação pedagógica e a docência se encontram em um entre lugares da atuação e da formação continuada dessas profissionais. À coordenação pedagógica cabe acompanhar a docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, contribuir na sua formação; quanto à própria docente, seu trabalho estabelece relação profissional constitutiva com o da coordenadora pedagógica. (ORSOLON, 2012).

Nesse sentido, a pesquisa investigou a atuação da coordenação pedagógica na relação com a docência. A investigação foi realizada com seis coordenadoras e doze professoras que trabalham em seis unidades escolares de uma rede de ensino confessional. Essas unidades escolares localizam-se nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. O encaminhamento metodológico da investigação, dentro da abordagem qualitativa, empregou como procedimentos a entrevista semiestruturada e a pesquisa de documentos da rede de ensino. Investigar junto a dois grupos distintos de profissionais – coordenadoras pedagógicas e professores – visou ampliar a análise com o levantamento de diferentes perspectivas acerca das questões de pesquisa.

Nas entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas foram observados elementos que compõem o quadro de atuação e prática dessas profissionais e, portanto, dizem de seus saberes e de seu fazer, bem como da relação desse saber/fazer com a atuação das professoras. Em relação à “prática da coordenação: saberes e fazer da coordenadora pedagógica”, as coordenadoras disseram do trabalho pedagógico como em *“faço atendimento, suporte aos professores, toda área pedagógica, acompanhar um cronograma anual, todas as atividades”* (Coordenadora A), como também disseram do acúmulo de funções profissionais e atribuições: *“então, eu acho que a gente acaba apagando muito fogo. Tem muitas questões que são burocráticas, que tomam muito nosso tempo, e muitas ações que não seriam da alçada da Coordenação Pedagógica e, acabam que precisamos assumir. [...] Eu sempre fico me sentindo na dívida com os professores. Por exemplo, na questão de acompanhá-los mais, entendeu?”* (Coordenadora B). A fala da Coordenadora B evidencia que, muitas vezes, o apagar de incêndios, o atendimento à demanda cotidiana da escola, impossibilita a atuação voltada ao pedagógico e às professoras (PLACCO, 2012). Algumas ações da Coordenação são instituídas para toda a rede de ensino, como as Paradinhas Pedagógicas: *“Nós temos aqui o que chamamos de Paradinha Pedagógica que é o momento de 50 minutos, semanalmente, que a gente senta com as professoras. Eu sento com a professora e ela expõe para mim as dificuldades que tem, e eu vejo ali qual o suporte que eu preciso dar a eles”* (Coordenadora C). Sobre as Paradinhas, nosso questionamento junto às coordenadoras foi em que medida este momento se constitui realmente em formação para as docentes. As Coordenadoras afirmaram que é formativo e contribui com as docentes. Visando também levantar a percepção das professoras, as mesmas foram ouvidas sobre seu próprio trabalho e da coordenação pedagógica. Quanto à contribuição, a atuação e os limites das ações da coordenação, afirmaram: *“Ela está sempre com a gente. Tem a questão do planejamento, a gente tem o Semanário, então ela acompanha, vê como que está acontecendo o andamento na sala de aula.. Ela dá sugestões de como devem ser feitas as atividades; ela orienta se alguma coisa não está de acordo com a proposta; ela orienta pra gente mudar, acrescentando alguma informação*

importante” (Professora E). Sobre a percepção das professoras acerca das práticas da Coordenação, podemos observar que se, por um lado, a Coordenadora assume muitas atribuições, como as próprias afirmaram, por outro, as professoras também solicitam que a participação da coordenação seja direta e próxima. Nesse sentido, vimos como ponto positivo o estabelecimento de uma parceria e, como ponto frágil, a possível ausência de autonomia das docentes, o que é percebido por outras professoras, como em: *“Eu vejo fundamento em tudo que é feito, não vou falar que é tudo muito legal, assim, eu fiz estágios em escolas públicas e particulares e quando eu cheguei, a prática da coordenação avaliar a minha avaliação isso me chocou um pouco. Porque não esperava, porque em todas as escolas em que passei nunca tinha visto uma coordenadora pegar uma avaliação que a professora vai dar e ler essa avaliação e mandar refazer* (Professora D). As professoras foram também questionadas acerca da sua ideia de formação. Uma das professoras entrevistadas afirmou a formação como processo, a partir do próprio exercício docente: *“A gente muda, por causa da criança, da turma porque cada ano é diferente, cada criança é de um jeito, não tem uma forma que você segue e vai para o resto da vida* (Professora E). O que se buscou com a pesquisa foi também desvelar sentidos sobre a interlocução estabelecida entre as profissionais. Nesse sentido, apresentamos as falas de um trio de profissionais que atuam na mesma escola: *“tem que ser, na medida do possível, uma relação o mais amigável possível, esse amigável é com respeito* (Coordenadora A); *“na minha experiência com a minha coordenadora, eu encaro assim: ela contribui comigo e eu contribuo com ela”* (Professora E) e *“acho que a troca entre as professoras é um tipo de formação, a troca com a coordenadora é uma formação* (Professora F). O encontro entre as profissionais acontece nesse entre lugar, sobre que vimos afirmando; é lugar em que a professora e a coordenadora se encontram e seus saberes podem, em partilha, ser ressignificados. Concluindo, afirmamos que a concepção de formação da coordenadora, algumas vezes, apenas uma formação acadêmica, livresca, desconectada da prática, está na base das suas ações, o que resulta em uma prática alguns momentos controladora da parte da coordenadora e dependente da parte do professor. As normas e orientações da rede servem de diretrizes e padrões, mas não impede que se realize uma prática inovadora e ressignifica a cada dia. A dinâmica não para, e é no contexto diário e no saber e fazer das professoras e coordenadoras que a formação se concretiza.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica, Formação continuada e Docência

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2 ed. Portugal: Porto, 1999.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O IDEB DE SUA ESCOLA: ELE REFLETE O TRABALHO DESENVOLVIDO?

Ivanilda Vilela Vilas Boas -Univás

Luana Costa Almeida -Univás

ivanildavvb@yahoo.com.br

As avaliações externas em larga escala já fazem parte do cotidiano escolar. Embora as informações produzidas por essas avaliações sejam importantes para a análise da escola e para o desencadeamento de políticas educacionais, elas não conseguem incluir a amplitude do trabalho e da realidade em que a escola vive. Neste sentido, não é possível tomar somente os resultados dessas avaliações como parâmetro de qualidade.

Vinculado à pesquisa de mestrado que procura analisar como a própria escola tem interpretado os resultados das avaliações externas recebidos relativamente ao trabalho desenvolvido, o presente trabalho discutirá as delimitações da referida discussão, apresentando, em linhas gerais, o percurso metodológico percorrido.

Desde a década de 1990, as avaliações externas passaram a ser incorporadas no cotidiano escolar. O governo federal, por meio do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) procurou obter informações sobre a realidade do sistema educacional, utilizando-se de questionários e provas amostrais a cada dois anos, porém em 2005 o SAEB a Prova Brasil, de caráter censitário, passa a fazer parte do sistema. Parte de um modelo de gestão de sistemas e das unidades escolares cuja ação mais visível foi tornar públicos os resultados da avaliação de cada uma das redes de ensino e escolas do país.

Dando continuidade ao desenho da política federal de avaliação e baseado nos dados gerados pela Prova Brasil, em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de ser um indicador da qualidade da educação no país.

Neste cenário, a escola encontra-se numa forte pressão para obter bons resultados das avaliações externas. Todavia, se por um lado o IDEB pode auxiliar a escola a entender sua realidade e agir nela, por outro ele acaba gerando o movimento de responsabilização destas instituições a partir das ações decorrentes da divulgação do índice, desconsiderando fatores que influenciam o desempenho dos alunos e sobre os quais ela pouco pode influenciar, como a desigualdade econômica, cultural e social e a inadequação de suas condições objetivas de trabalho.

Em relação especificamente ao IDEB, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

O pano de fundo dessas políticas de avaliação também tem sido discutido por vários autores, no sentido de que a educação vem sendo transformada em produto do mercado capaz de produzir, em

curto prazo, mão de obra qualificada. Neste contexto, a avaliação passa a ser um importante elemento do sistema por ser a engrenagem dos processos de regulação, dentro de uma administração gerencial e competitiva.

Observamos, a partir de levantamento bibliográfico feito nos bancos de dados da CAPES e SIELO, a existência de duas vertentes sobre o uso das avaliações externas pelas escolas. Autores como Freitas (2007) e Sousa e Oliveira (2003) são contrários às políticas de avaliação externas como vêm sendo desenvolvidas, uma vez que estabelecem rankings escolares e não medem o real trabalho desenvolvido na sala de aula, além de haver um engessamento do currículo e das práticas docente em função desses resultados. Já autores como Alavarse, Bravo e Machado (2012) e Soares (2011) entendem essas avaliações como subsídios para se repensar as políticas e práticas pedagógicas com foco nas funções de diagnóstica e formativa da avaliação educacional.

Ainda que tenhamos pesquisadores mais positivos ou não em relação às avaliações externas, parece fato que o desenho proposto para a utilização do IDEB o configura mais como um instrumento regulatório do que como um definidor de critérios para ações processuais para se atingir as metas colocadas.

Procurando analisar como os resultados dessas avaliações têm sido significados pelos professores, nosso trabalho delimitou-se metodologicamente pela eleição de três escolas da rede municipal de uma cidade do sul de Minas, as quais foram escolhidas a partir de seu desempenho no IDEB, a saber, uma acima da média, uma na média e uma abaixo da média da rede estudada. Essa opção se justifica pela tentativa de compreender o fenômeno de forma mais ampla.

Como instrumento de coleta de dados optamos pela técnica de Grupo Focal por permitir melhor interação. Foram convidados professores do ensino fundamental dos anos iniciais e finais e desenvolvidos dois grupos focais em cada escola, um com os docentes dos anos iniciais e outro com os professores dos anos finais.

Ainda em desenvolvimento, nosso trabalho está sendo finalizado tendo sido aprovado em banca de qualificação.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. Escola. Ideb.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AFONSO, A.J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação (Campinas), vol. 19, n.2. Sorocaba, jul. 2014.

ALMEIDA, L.C; DALBEN, A; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, v.34, n.125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial,p. 965-987, out. 2007.

MACHADO, C; ALVARSE, O.M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

RELAÇÕES ENTRE PSICOMOTRICIDADE E FLEXIBILIDADE COGNITIVA

Joyce Marielle de Carvalho Silvério-Univás
Neide de Brito Cunha-Univás
joymari@bol.com.br

O termo psicomotricidade é definido pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP,2015) como a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com objetos e consigo mesmo. Nesse sentido, a psicomotricidade está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.No início da aprendizagem escolar formal, as crianças não devem apresentar alterações psicomotoras, pois estas habilidades desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento e aprendizagens.A avaliação psicomotora é uma ferramenta que fornece e detecta pistas que identificam crianças com dificuldades psicomotoras, ou seja, que tenham comprometimento em suas habilidades corporais que possam interferir na aprendizagem escolar, pois ela verifica ainda o grau de maturidade psicomotora. No contexto escolar, especificamente no Ensino Fundamental, consegue-se observar crianças com dificuldade em escrita que podem apresentar agitação corporal, falta de atenção, postura, organização no espaço, preensão no lápis e a não reprodução de atividades aprendidas quando requisitadas (OLIVEIRA, 2014).Quanto a essas dificuldades,Zucoloto (2001) acrescenta que, por volta dos sete anos, no período de alfabetização,quando sua manifestação é notória e perceptível, elas podem se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada.

Do mesmo modo, elas deverão ter condições de desenvolver, entre outras coisas, a capacidade de centrar sua atenção numa determinada atividade para não se deixar perturbar constantemente por estímulos distrativos do meio externo,as funções executivas correspondem a um conjunto de habilidadesque permitem ao indivíduo direcionar comportamentos às metas, avaliar a eficiência e adequação destes comportamentos, abandonarestratégias erradas e resolver problemas (MALLOY-DINIZ *et al.*2010) e uma delas é denominadaflexibilidade cognitiva, que refere à capacidade de mudar de modo flexível o foco da atenção para novas tarefas, uma habilidade capaz de regular o próprio comportamento e adaptá-lo a diferentes ambientes (MENEZESet al. 2012).Para avaliar os domínios das funções executivas existem instrumentos neuropsicológicos, as crianças brasileiras têm sido avaliadas por versões de testes tradicionalmente desenvolvidos para avaliar componentes das funções executivas(CAPOVILLA; ASSEF; COZZA, 2007) o Teste de Trilhas é um dos instrumentos utilizados para avaliação das funções executivas e, especificamente, da flexibilidade cognitiva (RABIN; BARR; BURTON, 2005).

Após um levantamento nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, não foram encontrados estudos nacionais, na literatura consultada, que buscassem as relações entre os escores obtidos com testes de psicomotricidade e os de flexibilidade cognitiva. Considerando a importância do desenvolvimento normal dessas variáveis, este estudo buscou medi-las e também verificar se havia relação entre elas. Para tanto foram estabelecidos os seguintes objetivos: avaliar a psicomotricidade por meio da Avaliação Psicomotora e a escrita do ponto de vista psicomotor; avaliar a flexibilidade cognitiva, verificar diferenças relacionadas ao sexo; correlacionar as médias dos escores dos testes. Participaram 91 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais. Do total, 37 (40,7%) eram meninas e 54 (59,3%) meninos. As

idades variaram de 7 a 8 anos, com média de 7,16, sendo 76 com sete anos e 15 com oito anos. A Avaliação Psicomotora avaliou as realizações e habilidades psicomotoras das crianças, verificou a possibilidade motora, a maturidade neurológica, levando em conta o equipamento neurofisiológico de base, verificou ainda o nível de reflexão cognitiva e detectou o estilo motor. Nesse instrumento, os pontos obtidos em cada prova das habilidades foram transcritos na ficha de avaliação do instrumento e somados por conjuntos de habilidades definidos pela autora em: I - Coordenação e Equilíbrio; II - Esquema Corporal; III - Lateralidade; IV - Organização e Estruturação Espacial; V - Organização e Estruturação Temporal, chegando assim a sua idade psicomotora. A avaliação da escrita, neste estudo, foi feita por meio de um ditado como recomendado por Oliveira (2014) de acordo com a autora existem muitas características psicomotoras envolvidas na produção acadêmica, do ponto de vista psicomotor, os tipos de erros foram os considerados e analisados como determina na Ficha das Observações sobre o Ditado do Ponto de Vista Psicomotor. O Teste de Trilhas-Trail Making Test (TMT), na versão brasileira (MONTIEL; SEABRA, 2009) foi utilizado a parte B para avaliar a flexibilidade cognitiva, no qual existe uma pontuação para cada faixa etária

A análise foi realizada quantitativamente por meio do programa *StatiscalPackage for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0 para Windows. A análise estatística foi descritiva e inferencial. O tratamento descritivo dos dados aponta frequências, porcentagem, as médias, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo (idade, sexo, escores dos questionários). Depois, foram realizadas as estatísticas inferenciais com a utilização do Teste *t de Student* e a correlação de Pearson. O nível de significância adotado para todas as análises foi de $p < 0,05$. Os resultados das provas psicomotoras indicaram que o perfil das crianças estava dentro do esperado, de acordo com as fases da evolução das habilidades psicomotoras. Quanto à avaliação da escrita, os erros mais cometidos foram a confusão de letras, seguido da troca de letras ou sílabas. Na avaliação da flexibilidade cognitiva elas ficaram dentro da pontuação padrão esperada para as idades das crianças da amostra. A única diferença estatisticamente significativa entre os sexos dos alunos apareceu na habilidade psicomotora “Esquema corporal”, com média superior dos meninos. Foram encontradas correlações entre os escores dos instrumentos, que foram positivas e significativas com magnitude fraca entre resultados nas provas de “Orientação espacial” ($p = 0,005$) e “Orientação Temporal” ($p = 0,001$) da Avaliação Psicomotora com Teste de Trilhas, indicando que essas orientações foram na mesma direção da tarefa de obedecer a uma ordenação antes-depois, para evitar confusão na ordenação das letras e números. Sugere-se que mais estudos sejam elaborados com crianças de diferentes tipos de instituições para confrontar esses achados.

Palavras-chave: psicomotricidade; flexibilidade cognitiva; escrita; avaliação psicoeducacional.

REFERÊNCIAS

- MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MONTIEL, J. M.; SEABRA, A. G. Teste de Trilhas - Parte B. In: SEABRA, A. G.; CAPOVILA, F. C. (Orgs.), **Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica**. São Paulo: Memnon, 2009. p. 94-95.
- OLIVEIRA, G. C. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <http://WWW.psicomotricidade.com.br>. Acesso em 23 dez. 2015.
- ZUCOLOTO, K. A. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

O ENSINO DE PRIMEIRO ANO PRIMÁRIO EM TEMPOS DE ESCOLA ATIVA: OS SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS BRASILEIROS

Juliana Chiarini Balbino Fernandes-Univás
Rosimeire Aparecida Soares Borges -Univás
juliana-chiarini@hotmail.com

Introdução

O Movimento da Escola Nova ou Escola Ativa, também chamado por Escolanovismo, foi um movimento de renovação educacional que iniciou no Brasil nos anos 1920. Esse Movimento de renovação considerou a educação como o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Nessa perspectiva, o professor estimularia, mas a iniciativa seria dos alunos (SAVIANI, 2009).

No que tange ao ensino primário, de acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, deveria ser gratuito e obrigatório. Esse Manifesto defendeu uma escola nova vista por outro ângulo: que apresentasse uma educação que permitisse às crianças um ambiente vivo e natural. Deveria também, beneficiar uma troca de experiências entre os alunos com atividades espontâneas (AZEVEDO *et al*, 2010).

Nessa direção, estudar os saberes elementares geométricos para o primário, em tempos do Movimento da Escola Nova, pode contribuir para a constituição da história através dos programas de ensino, no que se refere aos conceitos geométricos e metodologias de ensino prescritos para o ensino dos saberes geométricos na escola primária, nesse período.

Considerações Teóricas

As disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Estudar as disciplinas escolares tem sido de interesse dos historiadores, visto que, a sociedade impõe suas finalidades, à escola que, por sua vez, busca na sociedade apoio para criar as suas disciplinas (CHERVEL, 1990).

A história do currículo auxilia o pesquisador a observar o conhecimento escolar “como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal” (NÓVOA, 2001, p.145). De outra forma, é fundamental identificar, que o objetivo principal da história do currículo não está na descrição de como organizava o conhecimento escolar no passado e sim, em compreender de tal maneira uma determinada ‘construção social’ influencia as concepções e práticas do ensino.

A noção de apropriação tomada neste estudo, “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas que as produzem”, de forma que “o essencial é compreender como os mesmos textos, sob formas impressas diferentes, podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos” (CHARTIER, 1991, p. 26-28).

Objetivos

O objetivo geral desta investigação é analisar a conformação das prescrições oficiais para os saberes elementares geométricos do primeiro ano do curso primário em tempos da pedagogia da escola ativa. Pretende-se analisar os conteúdos de ensino e orientações pedagógicas prescritos para o ensino dos saberes elementares geométricos no primeiro ano do ensino primário.

Metodologia

Como fontes essenciais para esse estudo, elegeu-se programas de ensino, publicados nas décadas de 1920, 1930 e 1940, que abordaram os saberes elementares geométricos para o primeiro ano do ensino primário, no seguintes estados brasileiros: Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Esses documentos estão disponíveis no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na comunidade denominada “História da Educação Matemática” (*l'Histoire de l'éducation mathématique*).

Para a realização das análises descritivas desses programas, fundamentou-se nos estudos teóricos e buscou-se nos programas de ensino eleitos para este estudo, as matérias de ensino elencadas para o primeiro ano primário, que abordaram os saberes elementares geométricos, com o intuito de conhecer os conteúdos e procedimentos de ensino estabelecidos nesses programas em tempos da Escola Ativa.

Considerações

O Movimento da Escola Ativa, que já ocorria em outros países, adentrou no Brasil e trouxe mudanças na concepção do papel do aluno na vida escolar. Após estudo, observações e intersecções, foi realizada a busca de semelhanças e diferenças que pudessem auxiliar no conhecimento das apropriações que esses programas elaborados nas diferentes regiões brasileiras nas três décadas fizeram das propostas do Movimento da Escola Nova.

Os saberes elementares geométricos estão presentes nos programas de ensino dos Estados do Distrito Federal (1932), Paraná (1932), Espírito Santo (1936), Rio de Janeiro (1946) e Santa Catarina (1946) na matéria “Geometria”. No programa de ensino primário do estado Minas Gerais (1925) configura junto com a matéria “Desenho” e no programa de ensino primário do estado da Bahia (1925) na matéria “Noções de Geometria”.

Os saberes elementares geométricos se fazem presentes na matéria “Desenho” nos programas de ensino dos estados do Rio Grande do Norte (1923), Goiás (1930), Bahia (1925), Mato Grosso (1942), Sergipe (1931), Paraná (1932) e São Paulo (1934). Porém, no programa de ensino do estado do Rio Grande do Sul (1939) os saberes elementares geométricos estão presentes na matéria “Desenho e Artes Aplicadas”.

Os saberes elementares geométricos estão presentes ainda na matéria “Trabalhos Manuais” nos programas de ensino primário dos estados do Distrito Federal (1923), Rio Grande do Norte (1923), Goiás (1930), Sergipe (1931), Paraná (1932), São Paulo (1934), Espírito Santo (1936) e Santa Catarina (1946).

Contudo, pode-se dizer que, este estudo comparativo dos programas de ensino de diferentes estados brasileiros, para o ensino dos saberes elementares geométricos da escola primária, no período do Movimento da Escola Nova, permitiu conhecer os conteúdos e sugestões de procedimentos de ensino

dessa matéria para as crianças que refletiram vários aspectos que comparados evidenciaram as tendências do escolanovismo presentes no Brasil, nessa época.

Palavras-chave: Movimento da Escola Ativa; Programas de Ensino Primário; Saberes Elementares Geométricos.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Massangana, 2010.

CHARTIER, R. O mundo como representação. Estudos avançados. São Paulo: IEA-USP, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Aprendizagem, Porto Alegre, n. 2, 1990. Impresso.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.

NÓVOA, A. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, 2001. p.131-150.

MOTIVAÇÃO ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEGUNDO A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Mailson Alan de Godoi- Univás
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira – Univás
alangodoi1@hotmail.com

1 Introdução

A motivação acadêmica é objeto de pesquisas internacionais e nacionais. O aluno motivado apresenta melhor aprendizagem do que o aluno com falta de motivação. Na educação a distância a questão da motivação perpassa todo o processo de aprendizagem.

Ryan e Deci (2000) definem três níveis motivacionais no *continuum* da autodeterminação: a amotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. A motivação depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas do ser humano: vínculo social, competência e autonomia.

2 Referencial Teórico

A amotivação não é um tipo de motivação, é a ausência dela. Na amotivação, não existe autorregulação, o indivíduo age segundo reguladores externos, sem nenhuma sensação de competência e autonomia.

A motivação extrínseca é determinada por reguladores externos, podendo ser autodeterminada ou não, dependendo do processo de internalização ou integração da pessoa.

A motivação intrínseca é autodeterminada por natureza, uma vez que o indivíduo age por prazer, com autonomia, autorregulação e sente-se competente para realizar determinada atividade.

Embora comportamentos extrinsecamente motivados também possam ser autodeterminados, a ação derivada desse tipo de motivação está associada à baixa persistência de estudantes, falta de interesse e envolvimento (DECI; RYAN, 2000). Porém, por meio do processo de internalização e integração é possível alcançar melhores resultados, melhorar a persistência, permitir a autorregulação e possibilitar mais engajamento nas relações sociais (RYAN; DECI, 2000).

Os estudos com a Escala de Motivação Acadêmica indicam que os alunos do ensino superior têm altos níveis de motivação intrínseca e, em seguida, aparece a motivação extrínseca; a amotivação teve pouca representatividade no relato dos alunos (Vallerand et al, 1989; Vallerand et al, 1992; Sobral, 2003).

3 Objetivos

Verificar se os alunos são motivados academicamente ou não;

Identificar o tipo de motivação presente em estudantes a distância;

Frisar a importância do suporte contextual para o desenvolvimento de autonomia.

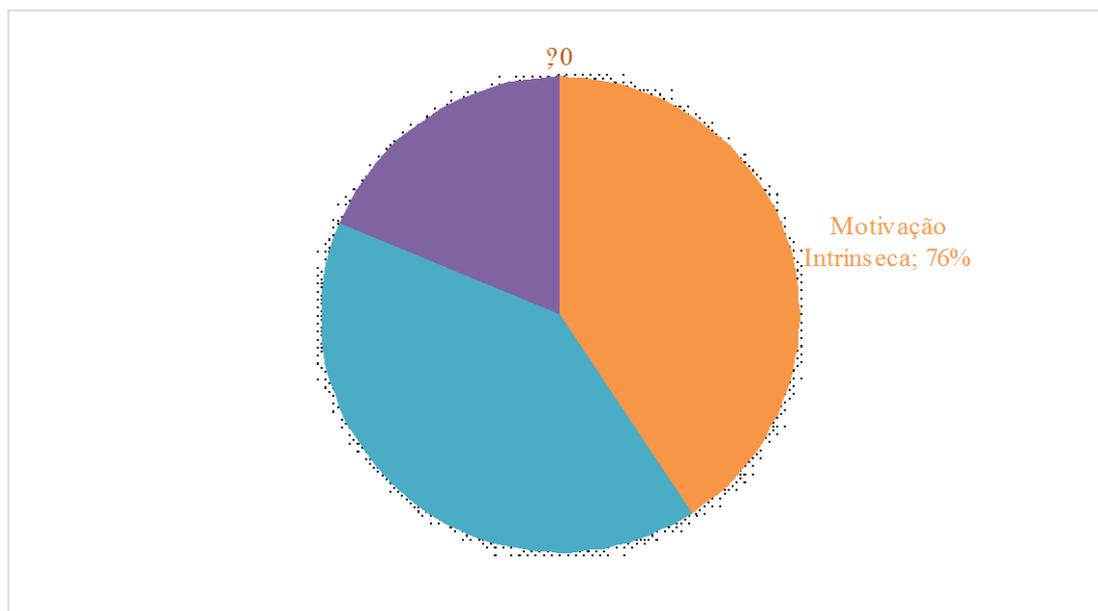
4 Metodologia

A pesquisa é quantitativa e de cunho descritivo e transversal. A coleta de dados foi realizada em 2015 por meio da aplicação online da Escala de Motivação Acadêmica criada por Vallerand et al (1989) e traduzida para o português por Sobral (2003). Os dados foram analisados por meio do software SPSS - *Statistical Package for Social Sciences* 18.0. Os dados foram analisados a partir da medida de tendências centrais. A amostra da pesquisa é formada por 235 alunos da graduação a distância de uma Instituição Privada de Ensino Superior localizada no Sul de Minas Gerais.

5 Resultados e Discussão

A Escala de Motivação Acadêmica permitiu identificar os dois tipos de motivação definidos no *continuum* da Teoria da Autodeterminação: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, além da amotivação. O gráfico 1 indica o tipo de motivação presente nos participantes.

Gráfico 1. Tipo de motivação (%).



Fonte: Resultado da Pesquisa.

Os alunos estão motivados academicamente de um modo geral segundo os resultados da Escala de Motivação Acadêmica. Esses resultados também vão ao encontro das pesquisas de Vallerand *et al* (1989, 1992) e Sobral (2003), os quais encontraram alunos motivados para estudar.

Os alunos têm altos níveis de motivação extrínseca e de motivação intrínseca acadêmica, e baixos níveis de amotivação para estudar. Nesse sentido, os alunos apresentam disposição para desenvolver comportamento autodeterminado tanto na motivação extrínseca como na motivação intrínseca. Na motivação extrínseca os alunos são regulados externamente para estudar (RYAN; DECI, 2000). Na motivação intrínseca o comportamento dos alunos possui altos níveis de autodeterminação (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000). Nesse aspecto, o aluno sente prazer pelo aprendizado, pois a atividade de estudar tem um *locus* de causalidade interno.

A amotivação foi pouco frequente entre os participantes, o que significa que poucos alunos desconhecem a razão de estarem na faculdade. A amotivação não é um tipo de motivação, visto que representa justamente o contrário disso (DECI; RYAN, 2000).

Nas pesquisas de Vallerand *et al* (1989, 1992) e Sobral (2003), a amotivação também apareceu em última posição no relato dos alunos, sendo associada à falta de autonomia para estudar.

Uma das contribuições do presente estudo foi adaptar a Escala de Motivação Acadêmica para ser aplicada na Educação a Distância, visto que Vallerand (1989) criou esse instrumento para ser aplicado na modalidade presencial. Nesse sentido, para futuras pesquisas, propõe-se a elaboração de uma Escala de Motivação Acadêmica própria para a Educação a Distância, levando em conta o público da modalidade e suas particularidades organizacionais e pedagógicas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Motivação. Teoria da Autodeterminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000. p. 54–67. Disponível em: <<https://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/workshops/studentengagementtoct14/Intrinsic%20&%20extrinsic%20motivation%20Ryan&Deci%202000.pdf>> Acesso em: 25 de jun.2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, v. 55, n. 01, 2000. p. 68-78. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/11946306_Self-determination_theory_and_the_facilitation_of_intrinsic_motivation_social_development_and_well-being?enrichId=rgreq-ef6a68a9-a602-4c46-8aeb-98e56853ad5c&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzExOTQ2MzA2O0FTOjEwMTM2NjgzNTk3ND E1M0AxNDAxMTc5MTQ1NjUy&el=1_x_2> Acesso em: 25 de jun.2015.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 2003. p. 25-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100005> Acesso em: 24 de jun.2014.

VALLERAND, R. J. et al. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 1989. p. 323-349. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/254734553_Construction_et_validation_de_lchelle_de_Motivation_en_education_\(EME\)](http://www.researchgate.net/publication/254734553_Construction_et_validation_de_lchelle_de_Motivation_en_education_(EME))> Acesso em: 10 de set.2014.

VALLERAND, R. J. et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1992. p. 1003-1017. Disponível em: <http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf> Acesso em: 15 de set.2014.

(RE)SIGNIFICANDO O FAZER DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONVERSAÇÃO NA ESCOLA

Marcilena Assis Toledo-Univás
Carla Helena Fernandes-Univás
marcilena@gmail.com

O presente trabalho apresenta pesquisa que teve como objetivo investigar, em um espaço coletivo de circulação da palavra, criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores, e partilhados com seus pares, podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de formação profissional. A pesquisa de abordagem qualitativa fez uso da técnica da Conversação (MIRANDA; SANTIAGO, 2011), um dispositivo clínico psicanalítico para o trabalho com grupos, elaborado por Jacques Allain-Miller nos anos 1990. A pesquisa foi realizada com um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental e médio de uma escola pública estadual de Pouso Alegre – MG. Os encontros aconteceram semanalmente durante o primeiro semestre de 2013.

A relevância de pensarmos em um processo de formação continuada para docentes deve aqui ser ressaltada, principalmente se considerarmos a escola contemporânea e seus dilemas, o que também se relaciona à crescente e rápida necessidade de transformação em um mundo globalizado em constante mutação. O grande desafio está em potencializar a realidade educacional fazendo com que as organizações escolares, no atual contexto das mudanças sociais, venham “configurar novas práticas pedagógicas coletivas abrindo horizontes para um espaço de autonomia profissional dos professores” (NOVOA, 1992, p. 10). Porém, nesse contexto de mudanças, há de se questionar sobre como se percebem os profissionais da educação frente aos desafios postos à sua prática e ainda refletir sobre como, diante da solicitação de inovação e mudança, das necessidades reais de seus alunos e dos apelos sociais, têm lidado no cotidiano escolar com o exercício da docência.

A compreensão de alguns desses motivos pode contribuir para pensarmos caminhos possíveis para uma atuação e formação profissional docente menos conflituosa tendo em vista a contemporaneidade. De acordo com Esteves (1999, p.100):

A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a essas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo à nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e ao alcance do seu trabalho.

Nesse contexto, é preciso refletir acerca de um conceito de gestão que serve à essa lógica e se instalou como modelo da prática e na organização e controle de atuação docente; um quase processo de produção empresarial/fábrica na escola. Acerca da atuação do professor sobre a tutela deste modelo de produção, Contreras (2002) comenta sobre a questão da perda da autonomia docente que é vista pelo autor, como um dos mais sérios resultados dessa forma de produção. A dependência externa, as orientações prescritivas, a função de um especialista, retiram do professor a capacidade de pensar e agir autonomamente. A queixa que os docentes fazem é de imposições e autoritarismo que, como no passado, os impedem de construir autonomamente seu trabalho.

Ao aumentar o controle e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas. Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. Do outro facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (CONTRERAS, 2002, p. 37).

O oferecimento de um processo de Conversação na escola busca enfatizar a potência deste espaço de reflexão e de interlocução como propício para a formação contínua do professor, não somente visando um profissional possuidor de competências técnicas que o seu trabalho exige, mas não se furtando ao desenvolvimento do aspecto emocional e social, o que é fundamental nas relações humanas e imprescindível para a docência.

O Outro Social “pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para o estabelecimento e a manutenção de laços simbólicos” (SANTIAGO, 2008, p 113). De acordo com o que a autora afirma o mal-estar que surge através das impossibilidades e impedimentos em relação ao saber - seja do aluno, que muitas vezes está impossibilitado de aprender, como do professor, que outras vezes se vê impossibilitado de ensinar - prejudica o processo de ensino/aprendizagem.

Um pequeno incerto da Conversação na escola afirma sobre a potência da reflexão sobre a prática docente visando sua (re)significação:

Pesq.: Você não está falando exatamente que o que chama a atenção é o diferente? Para um que está acostumado, o que é o diferente?
Prof.13.: O contrário, né?
Prof.8.: O diferente é mais interessante do que o cotidiano.
Pesq.: Até mesmo dentro do planejamento, na sala de aula. O projeto não precisa ser tão grandioso assim.
Prof.3.: Ele pode ser até um projeto das próprias aulas.
Pesq.: É.
Prof.3.: Até porque não dá para sermos diferentes nos duzentos dias letivos.
Prof.13.: Eu fiz um projeto para os alunos, eles colocavam um tema para cada semana trabalhar com ele. Por exemplo, uma semana isso, outra semana aquilo.
Pesq.: E vocês perguntam o quê que os alunos gostariam de trabalhar?

Os resultados da pesquisa indicaram que a Conversação apresenta-se como um espaço de reconstrução do saber e do fazer docente, e que será apropriado de forma particular pelos sujeitos que dela participaram. Refere-se à construção de novos sentidos para os dilemas educacionais que tocam as questões inconscientes dos professores e o tempo lógico de cada um na (re)significação de questões pessoais e profissionais.

Na Conversação, a palavra opera transformações, principalmente, por se tratar de uma metodologia de pesquisa em grupo que considera o particular de cada um dos participantes. Os resultados apontam para a relação constitutiva do professor com o Outro e reflexões sobre o lugar do docente na escola e na sociedade, como sujeito e profissional. Evidenciou também temáticas comuns aos professores, como autoridade/autonomia. As conclusões a que se chegou indicam que o coletivo escolar, espaço da Conversação, pode receber o estatuto de formativo ao promover a (re)significação de saberes compartilhados possibilitando novas formas de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. VI Colóquio LEPSI IP/FE-USP. **Anais...** São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 fev.2016.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise..** Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Série Nova Enciclopédia, v. 40).

SANTIAGO, A. L. B. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 113-131.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE: INCLUSÃO EM FOCO

Maria Inês de Almeida Pelegrini-Univás
Carla Helena Fernandes-Univás
inespellegrini@hotmail.com

A educação inclusiva, um projeto nacional em construção, se define como a organização de contextos educacionais adequados à aprendizagem escolar de todos os alunos, entre os quais alunos público-alvo da Educação Especial, potencializando a urgente necessidade de reflexão crítica sobre as questões sociais, culturais e pedagógicas que envolvem o processo de escolarização visando à construção de práticas pedagógicas que efetivamente atendam às suas potencialidades e necessidades. O presente trabalho a partir de uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), teve como objetivo investigar a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas estaduais de Pouso Alegre – MG sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, em classes comuns do ensino regular, identificando as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores junto a esses alunos.

Para o alcance do objetivo, a pesquisa foi realizada a partir do estudo de documentos e entrevistas com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O levantamento dos documentos foi realizado a partir de legislações e orientações da Secretaria de Estado de Educação, via Superintendência Regional de Ensino e das escolas da rede onde foram entrevistadas 14 professoras que atendiam alunos com alguma necessidade educacional especial em suas classes comuns.

A prática pedagógica é permeada pela multiplicidade de saberes definidos “como plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, 2012, p. 36), que ao serem mobilizados pelos professores e confrontados com a nova realidade ressignificam seu saber/fazer pedagógico. A prática pedagógica envolve diferentes saberes como: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, resultantes do exercício da profissão docente que, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* de habilidades, de saber-fazer e de saber o ser” (TARDIF, 2012, p. 38).

Esta pluralidade dos saberes indica que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER, 2013, p. 2013) o que dá forma a um reservatório que poderá sustentar e trazer respostas ao trabalho cotidiano dos professores. Como afirma a professora Kelly na sua prática com os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, “*no começo eu achei que não ia dar conta, que ia ser muito difícil, mas ai, depois, com o dia a dia, a gente aprende muito com eles*”. É importante que se reflita na perspectiva de que esse abastecimento não comporta apenas uma reserva, mas uma reelaboração contínua pelos professores, numa perspectiva formativa e interativa no contexto escolar.

Os saberes docentes contextualizados e fundamentados no próprio processo formativo, indicam a necessidade do aprofundamento teórico, bem como dialógico reflexivo na e sobre a prática, em processo de contínua reconstrução. Como afirma a professora Kelly muitas vezes “*falta preparo do professor para determinada situação. Um ano você está acostumado a atender um aluno com uma necessidade e no outro você tem outro com outra necessidade*”. Sua afirmativa contextualiza a

necessidade de ressignificar os saberes e práticas apontando para novas reformulações na prática pedagógica e na formação continuada para o atendimento a todos os alunos.

Em resposta às necessidades da escolarização atual, a formação continuada deve ter destaque voltado para a prática e a ação reflexiva na docência. Nesta perspectiva escola e docentes se unem na busca desta formação em vista da prática pedagógica, exemplifica a professora Fátima: “*as orientações que nós recebemos são passadas nos Módulos de Estudo Semanal, nos quais participamos e no atendimento individual com a supervisora para tratar especificamente da dificuldade daquele aluno que nós recebemos naquele ano*”. Nesta perspectiva é preciso que a formação, de fato, seja continuada para que o contexto das práticas seja transformado e ressignificado por novos saberes. A formação, portanto, deve “[...] estimular uma perspectiva crítico reflexiva que forneça, aos professores, os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25), fonte de conhecimentos e alicerce para a construção de novos saberes como fundamentação de respostas à complexidade da ação educativa.

O processo formativo é constituído de forma histórica e social, uma construção que prima também pelo reconhecimento do saber da experiência, que “conduz a valorizar, também, a heterogeneidade dos processos formativos” (CANÁRIO, 1994, p.16). Contudo, reconhecendo o contexto singular das escolas, com suas possibilidades e limites, podemos afirmar que a formação, os saberes produzidos e ressignificados pelos professores são necessários no atendimento às diferentes necessidades educacionais dos alunos, princípio afirmado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como indicativo da identidade profissional docente na perspectiva histórico-social que se recontextualizando âmbito educacional contemporâneo.

A pesquisa indicou que as professoras têm buscado desenvolver práticas pedagógicas que atendam as necessidades de todos os alunos, mas que ainda devem ser alvo de reflexões e contextualizações, por apresentar ainda algumas ações docentes que refletem o processo de exclusão historicamente construído. Como se sabe, e essa pesquisa reafirma, a inclusão escolar não tem acontecido sem resistências, registra-se, portanto, a necessidade de reorganização da escola e dos aspectos pedagógicos e funcionais da profissão docente, constatando a importância da ressignificação da prática pedagógica, dos saberes e da formação docente na construção da proposta educacional inclusiva com mais equidade.

Palavras-chave: prática pedagógica; saberes, formação docente

REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, R. **Gestão da escola:** Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2013.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais.** In: Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso: 11 mar. 2016.

AÇÕES AFIRMATIVAS E A VISÃO DE ALUNOS BOLSISTAS DO PROUNI EM UMA FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS GERAIS

Otávio José dos Santos Filho-Univás
Fabiana de Cássia Rodrigues-Univás
otaviojose@hotmail.com

O presente trabalho, desenvolvido na linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente” do Mestrado em educação da Univás, teve por objetivo conhecer e analisar a trajetória de estudantes negros que foram beneficiados pela política de cotas do ProUni, em uma faculdade no sul de Minas Gerais. A pesquisa objetivou ainda investigar os impactos dessa política na vida dos estudantes cotistas. Pretende-se também conhecer e analisar a trajetória desses estudantes, buscando compreender como vivenciam e qual o significado da sua participação na política de cota e, mais especificamente, a relação desses cotistas com o preconceito racial, antes e durante a vida acadêmica na universidade. A proposta metodológica configurou-se de cunho qualitativo e teve na entrevista seu principal recurso metodológico (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

A metodologia da pesquisa inspira-se na pesquisa (auto) biográfica (PASSEGGI, 2010), propondo que os sujeitos tomem a si mesmos como objetos de reflexão. A pesquisa autobiográfica busca compreender de que modo os indivíduos dão sentido a sua própria história. O uso de tal metodologia, além de possibilitar o acesso a importantes elementos para a compreensão da implementação de uma política nacional do ponto de vista dos sujeitos que a vivenciam, pode se configurar como instrumento de reflexão para os sujeitos participantes. Estes foram convidados a revisitarem a própria história, configurando um processo de pesquisa-ação-formação.

A política de cotas para negros no Ensino Superior se insere no contexto das ações afirmativas no Brasil e visa amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. Alguns estudos têm apontado as complexidades no processo de implementação dessa política, indicando que mais do que apenas possibilitar o acesso dos estudantes negros no ensino superior, faz-se necessário pensar nos modos de garantir sua permanência (DAFLON, FERES JUNIOR e CAMPOS, 2012). Considerando este contexto, ao refletir sobre a trajetória de vida dos alunos cotistas, algumas questões emergiram: Qual foi a trajetória desses estudantes até chegarem à universidade? Sofreram preconceito? Como vivenciam o fato de serem beneficiados pelas cotas? Possuem dificuldades para se manter na universidade?

O que julgamos por importante nesse estudo é saber o que os próprios beneficiários imaginam desta política de acesso para negros ao ensino superior e quais as implicações essa política tem trazido para as suas vidas.

Como referencial teórico, dialogamos com autores como Fernandes (2007), Hasenbalg (2005) dentre outros que, devido às suas linhas de pesquisa, enriqueceram as análises desta escrita.

Diante da realidade de desigualdades, de diferenças sociais e exploração, o Estado instituiu políticas para reparar os séculos de distinção e injustiças que a essa raça foi imposta. Tais políticas são conhecidas popularmente de ações afirmativas ou políticas de cotas. Uma dessas políticas se denomina ProUni, e destacamos o estudo das cotas raciais presentes nesta política como pano de fundo para analisarmos a vivência dos alunos inseridos neste programa. Sendo assim, nesta pesquisa,

ouvimos os sujeitos a partir de como vivenciam e significam as suas participações na política de cotas do ProUni e a relação com o preconceito racial.

Levando em consideração as falas dos sujeitos, é importante observar que a maioria vem de famílias humildes, com muita dificuldade para se manter na faculdade e estudar. O que concluímos também foram as contradições de alguns sujeitos que mesmo sendo beneficiados pelo programa de políticas de cotas do ProUni se declararam contrários a ela, demonstrando total desconhecimento dos objetivos das políticas de cotas. O que ficou em evidência, em algumas entrevistas, foi que os entrevistados que não sofreram preconceito ou eram contrários às cotas correspondiam aos indivíduos que não têm dificuldades para o estudo e apesar de se autodeclararem negros, não se consideram como tal. Quanto à oportunidade de estarem cursando a faculdade, todos foram unânimes ao afirmar que é algo que está mudando a vida deles e poderá transformá-los em pessoas melhores. As contradições entre os indivíduos foram notadas sempre que questionados sobre o apoio ou não às cotas. Todos estavam recebendo o benefício oferecido; apesar disso, o curioso é que dois dos três que não concordavam com as cotas tinham a pele mais clara e nenhum deles declarou ter sofrido preconceito, bem como nenhum deles manifestou enfrentarem problema de ordem financeira ou social em suas famílias, mesmo relatando que vieram de famílias humildes.

A política de cotas vem como uma ação para frear a onda de desigualdades que perdurava sobre a raça negra por mais de um século no pós-abolição. As mudanças que as cotas têm desenvolvido na vida desses sujeitos serão determinantes para que eles possam construir a vida de maneira que possam enfrentar as desigualdades, as provas do dia a dia e o preconceito com mais dignidade, determinação e confiança. O que consideramos é que a educação é um imperativo para a mudança na vida desses excluídos ou para sair da faixa à margem da sociedade.

Podemos observar que para construirmos uma sociedade mais igualitária e verdadeiramente democrática precisamos de ações e mecanismos que sejam capazes de destruir esses preconceitos, criando assim uma mentalidade que se baseie em igualdades de direitos e solidariedade de pessoas de uma sociedade mais humanitária e aberta para aceitar as diferenças raciais e culturais de cada indivíduo.

Palavras-chaves: Ações Afirmativas, Desigualdade Racial, ProUni.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: Um panorama analítico.** Cad. Pesquisa. vol.43 no. 148 São Paulo jan./abril. 2013
- FERNANDES, F., **O Negro no Mundo dos Brancos.**- 2. ed. revista – São Paulo. 2007.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** – 2. ed. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2005.
- LUDKE, M. e ANDRÉ. M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

A INFLUÊNCIA DA CRISE DO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR JURÍDICA: UMA VISÃO ARENDTIANA

Patrícia VaniBemfica Osório- Univás
Sônia Aparecida Siquelli- Univás
patty@varginha.com.br

O trabalho de pesquisa, inserido na linha de pesquisa *Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente*, parte da pesquisa de Dissertação intitulada “Formação da Identidade Docente dos cursos de Bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade” objetivou compreender qual a atual situação da educação escolar jurídica no Ensino Superior Brasileiro, num ambiente educacional derivado de uma crise da tradição e do humano, que segundo Arendt (2014) retrata as profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas no século XX.

De natureza qualitativa, com enfoque compreensivista, realizou-se bibliográfica das obras de Hannah Arendt, tais como as obras intituladas “A Condição Humana” e “Entre o Passado e o Futuro”. Sob a perspectiva de análise arendtiana, este estudo partiu da compreensão do homem em suas condições básicas, tais como Trabalho, Obra e Ação, relacionando-os com os espaços condicionados que vivem e com a crise instalada, com o objetivo de compreender como a crise do homem, o esfacelamento de suas instituições e dos espaços condicionados que vivem, influenciou o ensino jurídico brasileiro na modernidade.

Para tanto, foi necessário, primeiramente, compreender quem é o homem para Arendt. A autora (2014) explica que o homem está atrelado a três atividades básicas, trabalho, que é que é “a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital do trabalho” (ARENDDT, 2014, p. 09); obra, que é “a atividade correspondente a não-naturalidade humana [unnaturalness] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [ever-recurrent] ciclo vital da espécie e cuja a mortalidade não é compensada por este último” (ARENDDT, 2014, p.9); e, por fim, a ação, que é “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDDT, 2014, p.9), ocorrendo no âmbito público e, em sua pluralidade, é a condição essencial da vida política.

Compreendeu-se, posteriormente, a crise do humano, que passou na modernidade, período que para Arendt (2013) compreende o início do desenvolvimento nuclear no século XX em diante, a ser desvalorizado em uma sociedade de massa onde o bem é mais valioso que o humano.

Na era moderna, a crise dos limites entre os espaços se instaurou com o surgimento da esfera social, espaço que não pertence nem ao público, nem ao privado, pois, para Arendt (2014), é no espaço público que o homem vivencia a liberdade e age politicamente, sendo que apenas ao agir politicamente o homem será livre.

No espaço social não importa se os homens são vistos como iguais ou desiguais, contanto que aparentem ser de uma mesma “família”, grupo com mesmos interesses e objetivos. O espaço social busca a padronização do homem e retira do mesmo seu poder de ação e diálogo, banalizando o aspecto político do homem. Arendt (2014) explica que o domínio social se aproveitou da fragilização do domínio privado e exemplifica com o esfacelamento da instituição “Família”, onde as unidades familiares foram absorvidas e passaram a agir como uma grande massa, conformada,

apática e alienada. Na sociedade de massa há a troca da ação pelo comportamento e a alteridade passa a fazer parte do domínio privado, da intimidade. Assim, não busca, na sociedade de massas, a educação formativa de homens preparados para o agir político e, sim, a formação de homens capazes de exercer apenas a repetição de atividades.

O ensino jurídico, desde sua criação em 1827, objetivava a formação de uma elite intelectual capaz de administrar o país de forma consciente e reflexiva, com competências e habilidades não só voltadas para as questões jurídicas, mas também para as questões sociais. Ocorre que a alienação do humano também se faz presente no ensino jurídico. O ambiente de ensino jurídico, alienado, não permite mais a criação do espaço da aparência, local onde há ação e diálogo, e onde o homem pode, através da ação e do discurso, atuar politicamente e aparecer para o mundo, e exercendo sua capacidade de pensar, o que, para Arendt (2000), diferencia-se do mero raciocínio, pois é o pensar que possibilitará ao jurista encontrar respostas para os problemas jurídicos, políticos e sociais em um tempo onde a tradição não mais responde e nem serve de corrimão para as soluções das crises do humano.

A crise do humano, cuja influência se faz reflexa nas instituições essenciais da sociedade, inclusive na educação escolar e no ensino jurídico, acarreta um desvirtuamento dos objetivos do ensino jurídico brasileiro, que é formar cidadãos capazes de politicamente agir em sociedade, ocupando cargos e funções sociais relacionados à administração social, perpetuando, assim, um ensino voltado para a alienação humana.

O ensino jurídico não está voltado, na modernidade, para o desenvolvimento do pensar humano e por consequência, não permite ao homem estar preparado para situações políticas que se apresentaram no mundo moderno em crise e sem o corrimão da tradição para se apoiar.

Palavras chave: condição humana; crise; ensino jurídico.

REFERÊNCIAS

- ARENDR, H.. **A vida do espírito**. 4 ed.. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2000.
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. 7 ed. 1 reimp. São Paulo: Perspectivas, 2013.
- _____. **A condição humana**. 12ed, rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

A VALIOSA CONTRIBUIÇÃO DE JOHN DEWEY E SEU PENSAR REFLEXIVO DENTRO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA APLICADA A REDE MUNICIPAL DE PIRANGUINHO – MG EM EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Rita de Cassia de Campos Andery - Univás

Sônia Aparecida Siquelli - Univás

rita.andery@yahoo.com.br

A presente pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado defendida em 2015 e concentrou o seu objeto de estudo em torno do tema Educação para o Pensar¹, no Ensino Fundamental, objetivando comprovar a importância do programa de Lipman nesse nível de ensino em Piranguinho/MG, refletir e problematizar, a partir das possibilidades encontradas, sobre a maneira de desenvolver a aprendizagem da reflexão filosófica e democrática com crianças e adolescentes dessa faixa etária. A metodologia empregada, foi de natureza filosófica e dialética, de cunho qualitativo. Teve como base uma das metodologias de ensino e aprendizagem utilizada para trabalhar com o desenvolvimento do pensar dos alunos fundamentando-se no trabalho desenvolvido por Matthew Lipman (1990; 1995), que estruturou uma forma concreta de emprego de uma Educação para o Pensar/Filosofia para Crianças, e os conceitos de educação democrática e reflexiva de Dewey (1979b) e, ainda, responder aos seguintes questionamentos: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia?

Para entendermos o pensamento reflexivo dentro da tentativa de uma educação democrática aplicada a Rede Municipal de Piranguinho precisamos conhecer o conceito de reflexão de Dewey que é uma das bases de Lipman.

Segundo Dewey (1979b), pensamento reflexivo é um pensamento de uma forma mais elaborada, que se distancia do pensamento comum. Ele nos mostra que existem fases que você pode seguir para verificar suas hipóteses e ideias, se realmente foram válidas através do pensamento reflexivo. Dewey (1979b, p.164-165), entende que a experiência reflexiva é composta por etapas que se articulam progressiva e retrospectivamente tendo em vista resolver as situações problemáticas no curso da vida. Sendo assim, uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um hábito que a diferencia da reflexão espontânea, na medida em que não para de refletir a partir do momento em que consegue certos resultados, mas continua progredindo, reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ela não é uma atividade isolada, mas de conjunto; seu fim não é em si mesmo, mas uma operacionalização do pensamento reflexivo. Podemos dizer que o pensar reflexivo é indispensável a toda e qualquer ação humana.

Dentro do escopo aqui trazido fica clara a influência de Dewey sobre os conceitos trabalhados por Lipman (1995), pois segue de maneira geral a tradição pragmatista, e dentre os filósofos com quem fortemente teve contato se destaca Dewey, o qual certamente lhe forneceu um corpo teórico

¹ Este termo, cunhado por Lipman (1990,1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a Educação para o Pensar almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da Educação para o Pensar caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

definitivamente importante para o que veio a se constituir a chamada Educação para o Pensar, cujo objetivo é o de desenvolver o pensamento e o raciocínio dos estudantes em todos os níveis para que se tornem mais reflexivos, racionais e imparciais. Na escola tradicional o que importa são as respostas; na proposta de Lipman (1990) o importante são as questões levantadas pela Comunidade de Investigação² que deve se tornar reflexiva. Cada vez que se olha e analisa a educação da atualidade diante dos pensamentos de nossos educadores contemporâneos observamos que não há como trabalhar com esse tipo de educação sem contar com um ambiente democrático, como se verifica nos pensamentos de Dewey (1979b), onde a democracia fixa-se como a mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos, utilizada como aglutinadora de trocas de ideias no coletivo.

A luta por um espaço democrático, dialógico e reflexivo cabe em qualquer realidade educacional como pudemos constatar com a análise da parte II do questionário aplicado a realidade de Piranguinho-MG.

Questão nº 04 – você adota uma linha filosófica em sua prática pedagógica independentemente da concepção trabalhada pela instituição escolar? Ou você se adapta ao trabalho proposto pela escola? Explique sua afirmação

Segundo a análise e a partir dos dados, as respostas abaixo representam uma amostragem da opinião dos relatos dos professores, extrai e nos faz compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na Rede Municipal com “Educação para o Pensar” /Filosofia com Crianças.

(P1) -Eu adoto a linha filosófica em minha prática pedagógica independente da instituição, procurando preparar aulas que levem os alunos a participarem, questionarem e expressarem suas opiniões dentro da organização de uma comunidade de investigação.

(P25) -Atualmente estou diretora de uma escola municipal e nossa rede adota uma linha filosófica em sua prática, além de ser ter a disciplina, os demais conteúdos são trabalhados em cima da discussão, reflexão e diálogo. (Direção)

Quanto às questões de pesquisa pôde-se inferir com isto, que não existe comunidade de investigação sem que exista um espaço democrático e da relevância do saber pensar reflexivo, bem como, de constituir esta mesma comunidade, na qual se busca aguçar o raciocínio e as habilidades de problematização dos alunos.

Palavras-chave: Educação para o Pensar. Educação Reflexiva. Filosofia

REFERÊNCIAS

_____. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker.4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas; v. 21

²A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121).

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola.** Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia maria Silva Kremer. São Paulo/SP: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Rosely Ribeiro da Costa -Univás
Neide Pena Cária -Univás
roselyribeiro@globocom

Introdução

O presente estudo é parte dos resultados de uma pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente” e ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão (GPEG), cadastrado no Diretório Nacional de Pesquisa (CNPq). A referida pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a função e as atividades delineadas para o Procurador Educacional Institucional (PI) no contexto da prática do gerenciamento de informações entre o Sistema Federal de Educação/MEC e as instituições de ensino superior e vice-versa, procurando compreender seu papel à luz da teoria e da experiência. No trabalho que ora se apresenta, procura-se abordar os conceitos teóricos e legais de “regulação” como parte da discussão teórica empreendida para análise das funções do Procurador Educacional Institucional, comumente denominado no cenário acadêmico como PI. Parte-se do pressuposto de que existe uma relação entre duas reformas: a do Brasil, na década de 1990, e a reforma ocorrida na União Europeia, iniciada principalmente na década de 1980, com traços de identidade similares que constituem a definição de novos papéis das universidades, sobretudo as públicas. Apesar de realidades tão diferentes, os diversos autores visitados na elaboração deste trabalho entendem que está em curso a construção de um “movimento da regulação transnacional da educação superior que vem buscando sobrepor-se às instâncias nacionais” (FERREIRA E OLIVEIRA, 2011, p. 40).

Considerações teóricas

Na análise de Barroso (2005), a atual difusão do termo regulação no domínio educativo está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Para o autor, “muitas referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal” (p. 727). Constituídas como funções inerentes ao Sistema Federal de Educação Superior Brasileira, a Regulação e a Supervisão utilizam os resultados da avaliação como referencial básico (BRASIL, 2004; 2006). Daí a necessidade de explicitar como esses processos se dão: Regulação: realizada por meio de atos administrativos autorizativos de instituições e de cursos de graduação e sequenciais. São modalidades de atos autorizativos, os atos administrativos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores (BRASIL, 2006); Supervisão: tem como principal objetivo zelar pela conformidade entre a oferta da educação superior e a legislação vigente, induzindo a melhoria necessária à garantia da qualidade do ensino. Segundo Dias Sobrinho (2010), a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais das últimas décadas. Nesse contexto de mudanças complexas e regulação da educação, em meio a um emaranhado de resoluções, decretos e portarias, emergiu a necessidade de gerenciar o fluxo de informações entre o Sistema Federal de Educação/MEC e as instituições de ensino superior (IES) e vice-versa.

Objetivo

Este texto destina-se a descrever o conceito e o processo de regulação da educação, bem como o cenário em que se deu a origem desse processo de regulação da educação atual no quadro das transformações que ocorrem, não apenas no Brasil, mas também em diferentes países desenvolvidos e da América Latina, na regulação das políticas e da ação públicas, particularmente no ensino superior, onde se situa o objeto de estudo desta pesquisa. Assim procura-se evidenciar, também que, assim como em outros países, o processo de regulação da educação superior no Brasil nasce vinculado a um contexto neoliberal sob a égide também de um discurso de reforma, como aconteceu em outros, considerados desenvolvidos.

Metodologia

Como parte de uma monografia de base (SAVIANI, 1991), que foi a metodologia adotada na referida dissertação, este trabalho se deu a partir de uma revisão de literatura e da análise documental em instrumentos e atos legais que instituíram a regulação do ensino superior, tomando como recorte temporal a década de 1990. Recorreu-se como amparo teórico ao conceito de regulação, que tem sido mais utilizado em pesquisas e artigos científicos, que é a perspectiva interpretada por Barroso (2005).

Resultados

A regulação da educação superior no Brasil se rege por Portarias, Instruções Normativas e Despachos editados pelo MEC, em especial pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e pelo INEP. Está vinculada à estrutura da legislação educacional brasileira, seguindo a hierarquia das normas jurídicas, partindo da legislação maior, a Constituição Federal e emendas constitucionais; em seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais leis que a complementam e regulamentam. A responsabilidade por baixar normas gerais sobre os cursos, assegurar o processo nacional de avaliação das IES, autorização, reconhecimento e credenciamento das instituições e o estabelecimento do seu sistema de ensino é de competência do MEC, suas diretorias e autarquias. No caso brasileiro, essa regulação se dá por meio da avaliação, que de acordo com o SINAES, ocorre por meio da avaliação de instituições, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Daí a importância de compreender o conceito de “regulação” e seus fundamentos e sua relação com a avaliação e a qualidade da educação brasileira. Ou seja, a regulação da educação superior não deve ser compreendida e nem caracterizada de forma desarticulada ao contexto histórico e político em que fora instituída e, da mesma forma, vem se consolidando.

Palavras chaves: Avaliação. Ensino Superior. Regulação.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em 20 de junho de 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 5773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Portal Planalto. Brasília, DF.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em 18 de abril de 2015.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. Oliveira, João Ferreira de. (Org). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras**, p. 39-62, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, abr.-jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 159-168, 2º sem. 1991.

A Formação Continuada do Profissional Docente de Três Redes Municipais De Ensino de Minas Gerais

Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini-Univás

Sônia Aparecida Siquelli-Univás

sandrapelegriniprf@gmail.com

O presente trabalho, que se encontra em andamento, pela linha de pesquisa *Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente* do curso de Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, objetiva conhecer, refletir e analisar questões sobre a formação continuada do profissional docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de três municípios do sul de Minas Gerais, Silvianópolis, Campanha e Delfim Moreira; a partir dos dados coletados de formação continuada da Educação Básica e confrontá-los com que dizem os professores destas redes no que se refere à sua postura política no exercício de sua profissão, uma vez que, investir em sua formação implica um agir ético e de responsabilidade, pois este é o responsável pela formação de seus educandos.

Foi realizado, portanto, um trabalho de revisão de conceitos freirianos em educação, como o diálogo e o questionamento da realidade pedagógica e num segundo momento foi construído um protocolo de análise que possibilitasse realizar um mapeamento sobre a situação da formação continuada da rede pública de ensino dos municípios pesquisados.

Procuramos tratar das questões referentes ao trabalho do educador pautado na eficiência da prática do ensino considerando, sobretudo, a importância do compromisso das redes públicas de ensino em investir na formação continuada dos profissionais docentes, levando em conta, principalmente, às necessárias transformações das realidades, sobretudo as de ordem social.

O presente trabalho tem como principal referencial o educador Paulo Freire em suas reflexões, inclusive em seu compromisso de pensar a educação na lógica da existência do ser humano, do contexto social em que este está inserido, marcado pela presença de grupos e de classes dominantes; ou seja, Freire em suas reflexões, demonstra sua crença na possibilidade de transformação do mundo, a partir da iniciativa do ser humano.

Segundo Freire (2005) a sociedade se transforma de forma gradativa, no dia a dia, com a colaboração do professor. Portanto, o trabalho do educador com vistas à transformação do mundo implica em sua formação continuada, que o manterá atualizado e obviamente, mais preparado para refletir, debater e questionar as realidades que compreendem as relações sociais.

O objetivo geral deste projeto de pesquisa é descrever e refletir sobre questões sobre a formação continuada sejam estas a autoridade pedagógica docente e o agir ético responsável pela formação política do profissional docente da educação básica, seguido dos seguintes objetivos específicos: a) analisar e discutir os dados coletados de formação continuada da Educação Básica de dois municípios e confrontá-los com que dizem os professores destas redes; b) construir um protocolo de análise da formação continuada de 2013 a 2016, capaz de responder pelas políticas de governo adotadas nos três municípios do Sul de Minas Gerais (autoridade pedagógica e agir ético), participantes desta pesquisa.

A metodologia empregada foi de natureza qualitativa e pretende descrever a partir de duas categorias eleitas à priori, autoridade pedagógica e agir ético sobre a formação continuada, a autoridade docente e a prática pedagógica no espaço público da escola, considerando que existe uma relação dinâmica entre a realidade fática e o sujeito, ou seja, considerando os vínculos existentes entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito de modo que não é possível traduzir tal realidade em números.

A partir desta perspectiva, a princípio está sendo realizado um trabalho de Revisão de conceitos freirianos em educação, como o diálogo e o questionamento da realidade pedagógica e também foi elaborado um protocolo de análise, onde coletamos os dados disponíveis no banco de teses/dissertações publicadas no banco de dados da CAPES considerando os recortes entre os anos de 2011 a 2012.

Foi também realizada a análise do *modus operandi* de como foi realizado o trabalho nas dissertações e teses estudadas e também, buscou-se identificar os objetivos de cada trabalho que trataram do tema da formação continuada do profissional docente, através do qual foi possível chegar a resultados satisfatórios, de modo que esta pesquisa conseguisse detectar aquilo que converge e diverge de outras pesquisas, bem como apresentar os pontos de vista de outros autores em relação à temática da formação continuada do profissional docente, a partir da análise comparativa de cada trabalho, segundo Freitas (2015).

Por último apresentamos (em protocolos estruturados) as questões atinentes à formação continuada dos professores no âmbito do ensino fundamental, através da análise comparativa de cada pesquisa considerando cada um dos temas trabalhados pelos pesquisadores, que servirão com instrumental de apoio à pesquisa, no sentido de possibilitar traçarmos um paralelo entre nosso trabalho de pesquisa e às demais realidades identificadas nos protocolos.

Buscou-se também avaliar o nível de compromisso das redes pesquisadas com investimentos em formação continuada do profissional docente, dando início também, a um processo (em construção) de análise e construção, em relação ao compromisso dos profissionais de educação destes municípios com a sua a formação continuada, bem como os resultados da formação continuada na prática do ensino.

Palavras Chave: Formação Continuada; Profissional Docente; Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia Da Autonomia*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. (Acessado em 20/09/2015).

Pôsteres

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Ana Paula da Silva Matos -Univás
Rosimeire Aparecida Soares Borges -Univás
ap.ensinoespecial@gmail.com

Introdução

A relação entre educação e tecnologia pode ser enxergada pelo ângulo da socialização e inovação, entendendo-as como recursos educacionais que devem estar incorporados nos ambientes escolares. Nesse contexto a escola e o professor estão convidados a promover mudanças nas metodologias de ensino, integrando as TDIC na educação, conscientemente, de modo a reorientar o processo de construção do conhecimento (KENSKI, 2007).

A necessidade dessa integração das TDIC na educação alunos da atualidade se utilizam de diversos recursos tecnológicos para se comunicar por meio da rede internet, textos digitais, mensagens de áudio, vídeos, imagens, dentre outros. Esses alunos conseguem realizar, ao mesmo tempo, diferentes tarefas com o uso de diversos tipos de tecnologias. Dessa forma, despertar a atenção dos alunos nas aulas não é tarefa fácil. É preciso que a escola e os professores propiciem situações em ambientes que promovam aulas interessantes com o uso das TDIC (KENSKI, 2007).

Considerações Teóricas

Os computadores podem ser utilizados “por todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, seja qual for sua modalidade”, defendem Pedro e Chacon (2013, p.197). Trata-se de uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento da capacidade de interação com a utilização da rede internet e a possível extensão da memória e o uso democrático do espaço e dos dispositivos tecnológicos, facilitando o compartilhar de saberes e vivências tanto por parte dos professores como pelos alunos. Para Masetto (2006, p.153) “... as tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente”. Assim, as TDIC ao serem integradas no processo de ensino e de aprendizagem podem ampliar as possibilidades de transmissão e produção do conhecimento.

Dispositivos como os softwares educativos consistem em sistemas direcionados para a área educacional e estimulam o raciocínio dos alunos, podendo auxiliar na aprendizagem. Esses dispositivos podem subsidiar a prática pedagógica do docente, enriquecendo as aulas e promovendo um maior interesse e motivação dos alunos pelos conteúdos estudados, o que pode tornar o ensino mais dinâmico e contribuir para a construção do conhecimento. De acordo com Scattone e Masini (2007, p.241):

O que diferencia o *software* educativo de outros recursos é o fato de ele apontar os erros com *feedback* imediato e viabilizar a reorganização da ação dos educandos. Ele possibilita que as informações sejam comparadas e organizadas. E favorece a capacidade de concentração e atenção; a interpretação das ordens e regras; o raciocínio lógico e, a percepção visual e auditiva por meio de som, imagem e animação. [...] Além disso, ao interagirem com os *softwares*, os educandos serão incitados ao desafio de fazerem a análise os dados apresentados, de levantarem hipóteses e de estabelecerem estratégias de ação, ocorrendo assim o fenômeno educativo.

O professor pode utilizar os softwares numa perspectiva educacional, contanto que seja um mediador durante as atividades propostas aos seus alunos, de modo que as ações dos alunos propiciem a construção dos conhecimentos (PASSERINO, 2001). Para esse autor, essa construção do conhecimento parte de um processo ativo, embrenhada em atividades cognitivas inerentes a diferentes situações de ensino. Com todas essas características, os softwares podem ser utilizados com alunos com dificuldades de aprendizagem. A escolha depende da finalidade educacional que tem o professor considerado o contexto pedagógico de uso dessa ferramenta.

Objetivo

Investigar se as metodologias de ensino que fazem uso das tecnologias digitais podem auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem no processo de ensino e de aprendizagem. Pretende-se identificar tecnologias digitais que podem auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem e realizar intervenções.

Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa e exploratória e caracteriza-se como um estudo de caso. Além da revisão da literatura pertinente ao tema, serão realizadas sessões de intervenção com alunos da escola regular que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para a coleta de dados serão utilizados diversos elementos: teste diagnóstico aplicado antes das sessões; sessões com o uso de dispositivos tecnológicos pelos participantes na aprendizagem dos conceitos; observação do envolvimento dos participantes durante as sessões; teste diagnóstico pós sessões. Os dados coletados serão analisados à luz das teorias estudadas sobre o tema.

Resultados Esperados

Oportunizar às crianças com dificuldades de aprendizagem o uso de dispositivos tecnológicos no estudo dos conteúdos escolares. Assim, ao término desta investigação espera-se que esses alunos estejam motivados para realizarem as atividades propostas no contexto escolar e que utilizem as TDIC como ferramentas para a superação das dificuldades de aprendizagem, de modo a contribuir para uma melhoria no processo de qualidade de educação.

Palavras chave: Tecnologias digitais. Metodologias de ensino. Dispositivos tecnológicos. Dificuldades de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

JUCÁ, S. C. S. A relevância dos *softwares* educativos na educação profissional. **Ciências e Cognição**, Fortaleza, v. 08, p.22-28, 15 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.133-173.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: Perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E.. (Org.). **A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, ULBRA, 2001, p. 169-181.

SCATTONE, C; MASINI, E. F. .. O software educativo no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de opinião de alunos de uma quarta série do ensino fundamental. **Rev. Psicopedag.** vol. 24, nº.75 São Paulo, 2007.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Antônio José Figueiredo Oliveira -Univás

Susana Gakyia Caliatto -Univás

psiantoniojose@gmail.com

Como descreve Boruchovith (2006) a partir da Teoria do Processamento da Informação, pesquisadores e estudiosos realizam estudos, testam e constroem instrumentos de avaliação a aprendizagem. Isso porque essa teoria sugere que a aquisição de novos conhecimentos e a aprendizagem implicam capacidades de pensar sobre os próprios pensamentos (metacognição).

Continua que um bom aluno consciência dos próprios processos mentais (cognições) e comportamento, sendo capaz de alcançar um planejamento de ações em favor dos estudos, de prever e monitorar o desenvolvimento de uma aprendizagem específica (autorregulação). Conseqüentemente, o estudante é capaz de eger, escolher e aplicar estratégias de aprendizagem que podem ser definidas como sequências de ações, que seleciona para facilitar o armazenando das informações ou para potencializar o processamento da informação (BORUCHOVITCH et al. 2006).

Uma possibilidade de desenvolvimento das pesquisas cognitivas é a elaboração de instrumentos. Segundo Stahl, King e Eliers (1996 apud SCACCHETTI et. al. 2015) as estratégias de aprendizagem são um importante construto que vem sendo objeto de pesquisas desde a década de 1980, quando incidem o surgimento dos instrumentos, principalmente na literatura internacional, que enfatizaram as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes durante a resolução das atividades tarefas propostas.

Scacchettiet al. (2015) cita que no âmbito nacional, a construção de instrumentos e o estudo das estratégias de aprendizagem se fortaleceram na década de 1990. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo divulgar um levantamento bibliográfico realizado com vistas a buscar informações relevantes sobre o que foi até então produzido a respeito da adaptação, criação e validação de instrumentos de estratégias de aprendizagem. Realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores (GALVÃO, 2010).

Este estudo faz parte do desenvolvimento de uma pesquisa noCurso de Mestrado em Educação da Universidade do Sapucaí em Minas Gerais com objetivo de analisar parâmetros psicométricos de uma escala de estratégias de aprendizagem, em construção, para estudantes de nível universitário, por meio da análise fatorial. Para o desenvolvimento foi realizada uma busca sistemática no Portal de Periódicos da Capes. Os registros de artigos publicados entre 2004 e 2016 continham qualquer um dos cinco termos selecionados: estratégias de aprendizagem, validação, construção, adaptação e instrumentos. Os artigos foram sistematicamente identificados e analisados conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1. Pesquisas sobre Instrumentos de avaliação das Estratégias de Aprendizagem

Autor / ano	Conteúdo
Joly; Cantalice;Vendramini (2004)	Estudo de validade, fidedignidade e análise fatorial da Escala de estratégias de leitura para universitários.
Minervino et al. (2005)	Investigação dos fatores de uma versão reduzida da escala de identificação de estratégias de estudo de universitários, o <i>StudySkillsChecklist</i> (SSC).
Machado (2005)	Construção do Inventário de motivação e estratégias em cursos superiores no contexto da persistência ou desistência de um curso.
Bartalo (2006)	Adaptação para universitários brasileiros, do <i>learningandstudy strategiesinventory</i> (LASSI), para abordar estratégias adotadas na internet.
Burochovitch et al. (2006)	Construção de uma escala para avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental.
Joly (2007)	Estudo de validade divergente da Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários.
Zerbini; Abbad (2008)	Validação, por meio de análise fatorial, de uma escala aplicada em um curso profissionalizante na modalidade de ensino a distância.
Serafim e Boruchovitch (2007)	Produção de um instrumento para avaliar a estratégia de pedido de ajuda, por meio de uma prancha que apresenta uma história que aborda o pedir ajuda para análise das concepções de professores e alunos.
Oliveira; Boruchovitch; Santos, (2010)	Validação pela análise de fatores e de consistência do conteúdo da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).
Gomes et al., (2009)	Validação da Escala de abordagens de aprendizagem (EABAP) que mensura o modelo das abordagens superficial e profunda para o Ensino Fundamental e Médio.
Oliveira; Boruchovitch; Santos (2009)	Verificação da validade fatorial e validade concorrente em relação ao desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Fundamental.
Oliveira et al. (2010)	Validação por construtos similares. Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE) e escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).
Finoto, et al. (2011)	Validade de critério da Escala de estratégias e motivação para a aprendizagem de estudantes do ensino médio e superior considerando as diferenças de gênero.
Martins; Zerbini (2014)	Adaptação e verificação de validade de um instrumento de estratégias de aprendizagem em um contexto universitário híbrido.
Scacchetti et. al. (2015)	Adaptação da escala de Estratégias de Aprendizagem do ensino fundamental para emprego no ensino técnico profissional.
Boruchovitch; Santos, (2015)	Estudos psicométricos a escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U).

Nesse estudo foram identificados 16 registros de artigos que atendiam aos critérios propostos. O enfoque dado revelou que a fundamentação teórica é a psicologia cognitiva com base no processamento da informação. A proposta analítica que se destacou foi a busca de validade das escalas pela análise de fatores e dimensionalidade dos itens. As conclusões das pesquisas apontam, principalmente, para a necessidade de pesquisas brasileiras para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação psicoeducacional e apontaram que a validação de instrumentos pode contribuir para melhor compreensão das estratégias de aprendizagem na educação, que exige dos alunos a capacidade de realizar decisões rápidas, eficientes e conscientes, regulando e adaptando sua maneira de aprender.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, instrumento, validade

REFERÊNCIAS

BUROCHOVITCH, E. SANTOS. A.A.A, COSTA. E.R, NEVES. E.R.C, CRUVINEL M., PRIMI R, GUIMARAES. S.E.R. A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p.297-304, 2006.

SCACCHETTI, F. A. P.; Estratégias de Aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 433-446, 2015.

GALVÃO, M. C. B. (2010). **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. In L. J. Franco, A. D. C. Passos (Orgs.), *Fundamentos de epidemiologia* (2 ed.). São Paulo: Manole. Acesso em:<http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/>

Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf .

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O PNAIC: TRABALHOS ENCONTRADOS

Cristiano José de Oliveira -Univás

Luana Costa Almeida -Univás

crisprosa@hotmail.com

A alfabetização é uma etapa importante na formação do sujeito. Ler e escrever são atividades necessárias para compreender o mundo, comunicar com a sociedade e inferir ideias sobre os fatos. A alfabetização é um processo que se desenvolve no ambiente social. Portanto, as relações sociais, sobretudo, entre o educador e o educando são importantes para a construção e o desenvolvimento da alfabetização.

Em 2012 o Ministério da Educação criou o programa Pró-letramento que foi o precursor do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pró- letramento foi uma mobilização em prol da qualidade da educação e objetivou a formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012). Neste contexto, o Programa PNAIC surge com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade tendo em vista a consolidação da escrita e da leitura, ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

Buscando contribuir para o conhecimento sobre o PNAIC embasando a pesquisa de mestrado à qual se vincula o presente trabalho, nossa intenção, aqui, foi a de apresentar nossa investigação bibliográfica das produções acerca do PNAIC, observando como elas abordam a questão da formação continuada, a partir da proposta do programa.

Vislumbrando a construção de nossa fundamentação teórica, realizamos um levantamento bibliográfico, no período de setembro a novembro de 2015, junto ao banco de dados da *Capes*, nos periódicos científicos no *Scielo* e na página do *Google Acadêmico* publicações a respeito do programa PNAIC.

Como descritores de busca utilizamos: *Provinha Brasil, Formação do Professor Alfabetizador, Professor Alfabetizador, Políticas Públicas de Alfabetização, PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Avaliação Nacional da Alfabetização* e *ANA*.

No primeiro momento, não houve nenhuma identificação no bando de dados da *Capes* com o descritor PNAIC, Pacto pela alfabetização na Idade Certa. A mesma conclusão foi levantada por Souza (2014) ao fazer pesquisa para sua dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina intitulada “*A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*.”

Em nossa busca encontramos 8 (oito) registros com o descritor *Provinha Brasil*, destes selecionamos 2 (dois) títulos. Com a palavra-chave *Formação do professor Alfabetizador* encontramos 8 (oito) registros e selecionamos apenas 1 (um), pois os outros títulos se cruzavam com o descritor *Professor Alfabetizador*. Com o descritor *Professor Alfabetizador*, encontramos 14 (quatorze) títulos, destes selecionamos 5 (cinco) para compor nossa análise na leitura dos resumos.

Ao pesquisarmos na página do *Google Acadêmico*, encontramos duas dissertações: uma no repositório da PUC do Rio Grande do Sul e outra no repositório da Universidade Federal de Santa

Catarina. Encontramos, também, uma tese recentemente publicada no repositório da Unesp de São Carlos.

No repositório da PUC Rio grande Sul, encontramos a dissertação de Sirlei Tedesco (2015), “*Formação Continuada de professores: experiências integradas de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino Fundamental de uma escola pública*” e no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, encontramos a dissertação, já mencionada, de Elaine Eliane Peres de Souza (2014): “*A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*”.

Com êxito encontramos a tese de doutorado em educação pela Unesp de São Carlos, da autora Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, intitulada “*Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.*” Resende (2015) investigou os Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, do Ministério da Educação, no ano de 2013.

Nos períodos do *Scielo* encontramos um artigo da Arlene de Paula Lopes Amaral, “*Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”, o qual é um relato do trabalho da professora Amaral (2015) que apresenta reflexão acerca do PNAIC na área de Alfabetização e Linguagem, durante o ano de 2013.

Outro momento importante foi o achado da Revista Educação em Foco da Universidade Federal de Juiz de Fora. A Universidade, também participante do Programa, enquanto Instituição Formadora, editou em fevereiro de 2015 uma Edição Especial sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com 19 artigos de professores pesquisadores do país inteiro.

A partir dos achados encontrados neste levantamento, passaremos a estudar os trabalhos publicados para viabilizar a discussão teórica de nossa dissertação.

Palavras-chave: PNAIC. Formação Continuada. Professor Alfabetizador

REFERÊNCIAS:

AMARAL, A.P.L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Cad. CEDES Campinas: vol.35 no.95 jan./abr. 2015. 7 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor: caderno de apresentação. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Souza, E.E.P. A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). 2014. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130952>> Acesso em: 21 set. 2015

TEDESCO, S. Formação Continuada de professores: experiências integradas de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino Fundamental de uma escola pública. 2015. Dissertação (Mestrado) – PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7084/1/000466414-Texto%2bCompleto-0.pdf> > Acesso em: 25 out. 2015.

O PROFESSOR E A DOCÊNCIA: CONEXÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE UMA REDE DE ENSINO

Dellany Petrin Pinho Faustino -Univás

Carla Helena Fernandes -Univás

admdellany@gmail.com

No Brasil, as características norte-americanas marcaram a estrutura curricular dos cursos de Administração que se voltaram, desde seu início, às áreas funcionais (produção, vendas e marketing, recursos humanos, finanças e contabilidade) com pouca ou nenhuma abertura para crítica-reflexiva da realidade (SILVA; SILVA; FREITAS, 2013). Além disso, Paes de Paula e Rodrigues (2006) afirmam que o ensino da Administração no Brasil, e no mundo, possuem tendências semelhantes no que se refere à mercadorização do ensino e ao fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos sob a lógica da fragmentação. O ensino em Administração necessita avançar para além do instrumental e provocar mudanças nos conteúdos e métodos para que o discente receba adequada formação para o exercício da profissão. Porém, para tal é preciso olhar de forma crítica para essa solicitada formação profissional. Que cursos e disciplinas dariam conta de realizá-la? Em que medida uma ideia de “competência”, que tem sido o mote dos currículos desses cursos, levaria, de fato, à formação de um profissional autônomo e crítico? Além disso, sob a égide de uma pseudorelação com a realidade profissional em que atuarão os futuros profissionais, a proposta dos cursos e disciplinas é que promovam a relação teoria/prática. Mas qual a perspectiva de teoria e de prática que está na base da organização dos cursos e disciplinas? Como os professores desse curso vêm desenvolvendo suas aulas visando à relação teoria/prática? Qual a relação dessa construção com sua própria formação inicial e continuada, portanto, como estudante e professor? E qual a relação dessa construção com as orientações da coordenação dos cursos e/ou da rede de ensino? Estas são questões que dirimirão a pesquisa aqui apresentada cujo objetivo geral é investigar as práticas de ensinar promovidas por professores de cursos de Administração de Empresas, analisando a articulação teoria/prática no ensino realizado. Busca-se compreender a articulação teoria/prática na relação com as concepções dos professores, as orientações da rede e a formação inicial e continuada desses profissionais.

Os cursos de formação profissional a nível superior no Brasil, nas últimas décadas, assumiram formação voltada exclusivamente ao mercado profissional. Sampaio e França (2009 apud BATISTA; MÜLLER, 2013) mencionam que a nova educação profissional se orienta pelo conceito de empregabilidade. Nessa perspectiva, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos são definidas pela sua utilidade no desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado. Esta formação é influenciada pela concepção da competência profissional, o que também se faz presente nas diretrizes curriculares dos cursos, entre os quais o de Administração de Empresas. As competências dizem, entre outros princípios, que o ensino deve ser realizado de forma teórico-prática.

Para além de uma solicitação do mercado, o estabelecimento da relação entre teoria e prática no contexto da formação do Administrador se torna importante para aproximar a realidade da atuação profissional com os modelos pedagógico e epistemológico adotados pela universidade, o que precisa ser realizado se desconsiderar a complexidade e as contradições dessa proposta relação. Castanho (2000) fala do professor que está na zona de transição de paradigmas, que abandona a postura tradicional e muda sua prática em sala de aula. A integração entre teoria e prática se dá por meio do exercício da docência somado com o envolvimento dos alunos.

De abordagem quanti-qualitativa (GIL, 2008), a pesquisa, em andamento, está sendo desenvolvida em uma rede de ensino junto a professores do curso de Administração de Empresas. Terá como procedimentos um estudo exploratório-descritivo (primeira fase da pesquisa), com a aplicação de questionários para os professores de diferentes cursos da mesma rede de ensino; a realização de entrevista semiestruturada, com um grupo menor de docentes (na segunda fase da pesquisa), visa aprofundar a discussão levantada no questionário sobre a prática desenvolvida, especificando aspectos particulares da prática destes docentes. Por meio desses procedimentos de pesquisa busca-se (resultados previstos) levantar dados acerca das atividades realizadas pelos docentes, da concepção dos professores sobre teoria e prática, das orientações da rede de ensino, em geral, e/ou da coordenação dos cursos acerca da organização curricular da/s disciplinas e da formação inicial e continuada dos professores.

Palavras-chave: teoria/prática, ensino e didática.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L., MÜLLER, M. T. (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: História, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas: Editora Alínea, 2013.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2000.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2008.

PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, p. 10-22, Edição Especial Minas Gerais, 2006.

SILVA, I. C.; SILVA, K. A. T.; FREITAS, R. C. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 6.,2013, Brasília/DF.**Anais...** Brasília: ENEPQ, 2013. p. 1-14.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EMEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Denise da Silva Segura-Univás/FAI
Sônia Aparecida Siquelli-Univás
denisesilvasegura@yahoo.com.br

Os tempos modernos nos remetem a reflexões sobre o que nos cerca, e quais são os elementos essenciais à nossa rotina, que acabam caracterizando-nos no tempo e no espaço. Vivemos a época do *imediate e descartável*. Por circunstâncias de diversas ordens, observa-se a crescente ameaça sobre patrimônios históricos, bem como à desintegração da memória coletiva. Políticas deficitárias, descasos, e desinformação explicam boa parte de perdas culturais, assim sendo, a reflexão neste trabalho é de como deter o conformismo e a indiferença quanto a História e sua materialização nas formas de patrimônio. História também é uma prática social. A leitura da história do mundo se articula sobre uma vontade de transformá-lo, segundo Certeau (2002).

A pesquisa pretende reconhecer o que a escola, dentro das possibilidades do currículo, promove acerca do tema, para que alunos mais conscientes sejam formados pensando e refletindo a importância da materialidade da memória posta no patrimônio produzido pela humanidade, em dois municípios da região sul mineira. Pretende também identificar na ótica de educadores de História e gestores do Ensino Fundamental e Médio de quatro unidades escolares, sendo duas delas de forte tradição patrimonial e duas sem esse requisito, um comparativo a fim de verificar as influências do ambiente e que práticas pedagógicas desenvolvidas refletem posturas de maior compromisso e sentimento de pertencimento quanto à cultura.

Composta de pesquisa bibliográfica e análise documental, a fim de reconhecer as tendências curriculares acerca do tema história, patrimônio e memória. De cunho qualitativo, o instrumento escolhido foi de entrevistas semi estruturadas junto aos participantes citados. Sendo assim, compreender as vivências da escola na questão dos espaços de patrimônio e memória, bem como, reconhecendo forças e influências do meio na consciência patrimonial com vistas à manutenção da própria identidade social.

A partir de questões centralizadas no patrimônio e na memória coletiva, sob a perspectiva da educação, visa aproximar-se das realidades escolares numa região do Sul de Minas e investigar o que a escola, dentro das possibilidades do currículo, através da disciplina de História, tem promovido para uma educação patrimonial de consciência e reflexão sobre a memória posta no patrimônio produzido pela humanidade? O ambiente por si, com maior ou menor presença patrimonial, influencia nas condutas de preservação e busca de conhecimento?

Assim, são estabelecidos três eixos da pesquisa, com referenciais teóricos escolhidos e relacionados por cada eixo. O primeiro refere-se ao aprofundamento dos conceitos de História, Patrimônio e Memória, com ênfase a reconhecer o papel dos mesmos na modernidade. Com Le Goff em sua obra *História e Memória*, todos os conceitos se apresentam, e são cuidadosamente tratados juntos a outros autores. O tempo necessita ser pensado e revisitando a História nos identificamos como parte dela.

A ciência da História, em construção e bastante dinâmica, portanto, é capaz de produzir releituras e novos significados, tendo como seu objeto o ser humano em sua trajetória no tempo. Dessa

passagem, que destaca o caráter gregário do homem, tudo aquilo que denota importância e relevância coletiva, de diferentes formas constitui a memória. Reverenciada e preservada, a memória encontra-se tantas vezes em lugares fiéis a ponto de representar a identidade das sociedades. Le Goff (1996) e Pierre Nora (1993) trabalham com o conceito de memória, condição de absoluta relevância, bem como são os lugares de memória.

No segundo eixo da pesquisa, uma investigação na legislação patrimonial vigente no Brasil, seus organismos e possíveis políticas de conscientização e proteção ao Patrimônio Cultural brasileiro, como o IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, que Porta (2012) aborda suas atribuições, as novas áreas de atuação e linhas de ação junto ao currículo escolar na disseminação da informação, conhecimento e aprendizado.

No terceiro eixo da pesquisa, em sua etapa de campo, o reconhecimento de patrimônios e locais de memória, das possíveis ameaças sofridas com a análise de ações escolares que incluam educação patrimonial na perspectiva da disciplina de História. Uma pesquisa documental, com entrevistas semi estruturadas junto aos participantes escolares.

A escola é reconhecidamente uma instituição de formação e transformação capaz de despertar reflexões e constituir a defesa do patrimônio e da memória coletiva. O que permite entender limitações da realidade da escola e as conexões possíveis para mudanças de postura, apesar do tempo de imediatismos, que é o tempo de todos nós.

Despertar a consciência pela questão patrimonial e pela memória como sendo uma questão de pertencimento das sociedades ao longo da História, que necessita do suporte da escola na área disciplinar de História. Entender a força das relações do meio cultural, na visão de gestores e educadores, para maior ou menor relação de conhecimento e defesa do educar a partir da valoração dos bens culturais.

Palavras chave: *História, Patrimônio Cultural, Memória, Escola.*

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michael de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996. (Coleção Repertórios).
- NORA, Pierre. (Org.). **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n.10, p.7-28, 1993.
- PORTA, Paula. **Política de Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil**. Diretrizes, linhas de ação e resultados 2000/20010. Brasília: Ministério da Cultura, 2012.

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SULMINEIRAS.

Ieda Maria da Costa -Univás
Carla Helena Fernandes -Univás
ieda.costa@ifsuldeminas.edu.br

O Brasil, um país constituído pela riqueza das muitas etnias, a discussão sobre o racismo e sobre o lugar social dos afrodescendentes ainda é um tabu. Porém, os movimentos dos negros são os mais antigos movimentos étnicos e sociais do Brasil. As primeiras frentes de batalhas foram os Quilombos e, na contemporaneidade, surgiram organizações, dentre elas, o “Movimento Negro Unificado”. Esses movimentos também serviram para desmistificar que no Brasil não existem diferenças raciais.

Muitos autores têm se dedicado ao estudo das questões étnico-raciais no país. Segundo Gomes (2011), a luta por ações afirmativas enquanto políticas de reparo das desigualdades vem se formando como uma reivindicação importante do Movimento Negro.

Porém, nesse sentido, se questiona: a formação inicial dos professores para a Educação Básica tem se voltado a essa questão? De que forma tem atendido a essa solicitação? Como isso se apresenta nos Projetos Político Pedagógico dos cursos, em específico, nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia?

A necessidade de que essa temática faça parte da formação de professores está presente em diferentes documentos oficiais e legislações nacionais. No Parecer Nº 03, de 2004 (BRASIL, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, encontramos referência à necessidade de “professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (p. 17). No mesmo Parecer, se indica que a necessária formação “os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (p.17).

No Decreto n. 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que “institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEX no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”, o seu Artigo 3º, inciso VIII, afirma sobre “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (p.2).

Já no Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010), Art. 11, encontramos que “o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput4 deste artigo” (online).

Recentemente o PNE, na estratégia 15.6, consta que será preciso: “promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica”. Especificamente em relação às questões étnico-raciais e a Lei. n. 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), o PNE, na estratégia 7.25, afirma:

[...] visa garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Em relação ao curso de Pedagogia, as últimas Diretrizes, Parecer CNE/CP Nº 2 de 06/2015, solicita algumas habilidades, dentre outras que: “seja um professor capaz de valorizar as experiências vividas pelos arranjos sociais e culturais da comunidade onde está inserido, preparando os alunos para o exercício da cidadania e qualificação do trabalho”; “envolvido com pesquisa e extensão para o aperfeiçoamento da prática pedagógica” e “comprometido com as questões sócio-ambientais, éticas, estéticas e relacionadas à diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade e religiosa.

Como forma de refletir sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia, a pesquisa objetiva investigar a temática das relações étnico-raciais em Projetos Político Pedagógico e nas matrizes curriculares cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior, públicas e privadas, localizadas no sul de Minas de Gerais, analisando como o estudo das relações étnico-raciais, obrigatórios por força de lei, se encontram contemplados.

A metodologia adotada será a pesquisa documental, de abordagem qualitativa, sendo que a investigação será composta de duas fases: uma fase exploratória e outra analítico-descritiva. Na primeira fase, a pesquisa se compõe de um estudo exploratório que será realizado via meio eletrônico. Nesta fase será feito o levantamento de projetos pedagógicos das instituições selecionadas para o estudo que estiver disponível na internet. Estarão incluídas como potenciais instituições para a pesquisa todas aquelas que possuem cursos de Pedagogia. Na segunda fase, se destina à análise do conteúdo e discussão dos dados e informações coletadas, cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior sulmineiras.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa se pretende refletir sobre a realidade de cursos de formação inicial de professores em relação às questões étnico-raciais como forma de se repensar a formação e o currículo que têm sido propostos.

Palavras Chaves: Diversidade. Questões Étnico-Raciais. Projeto Político Pedagógico.

REFERÊNCIAS:

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p.133-154, abr. 2011.

BRASIL. Congresso. Senado. *Lei Nº 10.639/93*. Brasília, DF.

BRASIL - MEC - SECADI. Constituição (2004). Diretrizes Nacionais nº Parecer CNE/CP Nº 3/2004, de 10 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação das Relações Étnico-raciais e Para O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (2014). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina A Atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (2010). Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, DF.

O PROFESSOR/ENFERMEIRO NO ENSINO SUPERIOR: DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

João Paulo Soares Fonseca - Univás

Carla Helena Fernandes - Univás

jppousoalto@gmail.com.br

A formação em Enfermagem, como ocorre em outras áreas profissionais, tem sido objeto de pesquisas destacando-se a necessidade de profissionais com conhecimentos técnico-científicos e pensamento reflexivo (FARIA; CASA GRANDE, 2004). O profissional da Enfermagem, que tem sua formação inicial voltada para a área da assistência à Saúde, quando assume a docência amplia sua área de atuação. Para desempenhar efetivamente essa função a formação pedagógica se faz necessária, mas nem todos os profissionais têm acesso a esta formação, o que leva ao questionamento: Como os Enfermeiros, enquanto profissionais de área não pedagógica, se constituem como docentes, sobretudo quando da ausência de uma formação pedagógica? Há relação entre a atuação do Professor/Enfermeiro e a formação profissional? Nesse sentido, se faz importante refletir sobre o significado da própria formação e sua relação com a atuação docente, em específico no Ensino Superior, que nos últimos anos tem se destacado pela diversidade de concepções e enfoques.

O professor do ensino superior é desafiado frequentemente a lidar com demandas como os novos conhecimentos e a tecnologia, a pressão diante das avaliações externas promovidas pelo governo e pelas agências de fomento, com grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos (SANTOS; FIGHERA, 2012). Para o enfrentamento de tais situações, a formação do profissional docente em Enfermagem deve ter como referência conhecimentos do processo de ensinar e aprender visando à organização, pelo professor, de situações que possibilitem a construção do conhecimento de forma crítica e criativa, se considerando o universo cultural dos estudantes e promovendo processos interativos (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Buscando responder às questões anteriormente elencadas e tendo em perspectiva a ideia de formação como processo, a pesquisa objetiva investigar o exercício da docência do Professor/Enfermeiro no ensino superior buscando estabelecer relações entre a atuação e a formação profissional. É desenvolvida com Professores/Enfermeiros que atuam em instituições de Ensino Superior localizadas no sul do estado de Minas Gerais.

A pesquisa, de caráter exploratório-descritivo, foi organizada em duas fases sendo que na primeira foi realizada coleta de dados através da aplicação de questionário online para 41 Professores/Enfermeiros. O questionário visou levantar dados sobre: a) formação geral em Enfermagem (à nível Médio, Graduação e Pós-Graduação); b) tempo de formados; c) formação pedagógica; d) atuação profissional (na docência e em outras frentes) e o e) motivo da escolha da docência. Já na segunda fase, em andamento, serão realizadas entrevistas com 06 Professores/Enfermeiros. As entrevistas visaram levantar dados sobre a prática pedagógica desenvolvida por estes docentes e sua relação com a trajetória de formação e com o contexto de atuação.

A análise dos dados levantados até o momento indica para o predomínio de mulheres (80,5%) e, quanto à faixa etária, a de maior incidência entre os respondentes é de 31 e 40 anos, com 36,6% dos professores. Em relação à formação profissional 48,8% são mestres, 22% especialistas e 29,3% são

doutores. Sobre o item motivo da escolha pela docência tivemos 67,5% informou que escolheu área da docência como interesse pela área, 7,5% informa ser interesse financeiro, 12,5% diversificação de atividade e 12,5% informa ser por outros motivos. 15,8% pelo aspecto financeiro e 21,1% por outros motivos. Referente à formação pedagógica, 63,4% possuem esta formação e 36,6% não.

Os dados preliminares realizados indicam que os Professores/Enfermeiros assumem a docência com pouco tempo de atuação na área da Assistência em Enfermagem, sendo que alguns se inserem nessa área logo após a formatura. Parte dos docentes tem formação pedagógica, mas há docentes sem essa formação.

Após análise das entrevistas, foi observado que professora 01 narra sua trajetória de formação e experiência profissional, que indica a docência começou juntamente a assistência em enfermagem. Este dado se torna relevante pois foi observado também que a maioria dos professores que responderam questionário tiveram sua vida acadêmica iniciada juntamente com assistencial, assim como cita Rodrigues e Sobrinho (2007), traz essa importância de viver a prática e teoria. Já a professora entrevista 02, relatou que iniciou sua vida profissional como docente de ensino superior, primeira na rede privada de ensino, após partiu para rede pública. Relatou também, sobre sua vida na assistência, sua experiência foi somente como professora de estágio durante um semestre, indicando durante a entrevista a pouca experiência e falta da mesma para exemplos e demonstrações durante as aulas. Com isso podemos destacar que como citado pelos Autores como Rodrigues e Sobrinho (2007) e Carvalho e Viana (1998), revelam que a teoria e prática conversam, sendo assim a troca de conhecimento e experiência. Contudo conclui – se que a professora 01 constituiu seu conhecimento através das aplicações vivenciada no campo de atuação, enriquecendo assim suas aulas.

Palavras chaves: Docência, Professor/Enfermeiro, Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. M. P; VIANNA, D. A. A quem cabe à licenciatura. **Ciências e Cultura**, v.40, n. 2, p. 143-147, 1998.
- FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino – Americana em Enfermagem**, set./out, p. 821 – 827, 2004.
- RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J.A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v.60, n.4, 2007. p.456-459.
- SANTOS, E. A. G. dos.; FIGHERA, A. C. M. A formação docente no ensino superior: processos formativos e aprendizagem da docência. In: **IX ANDED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. p. 01 – 11.

DA CLÍNICA DA ATIVIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

Maria Carolina Silva Castro Oliveira - Univás

Carla Helena Fernandes - Univás

castro.oliveira@gmail.com

Este trabalho de pesquisa objetiva analisar a atividade docente de professores bacharéis que atuam no ensino superior, buscando elementos para compreensão dos porquês de suas ações, a saber: de que maneira professores bacharéis aprendem a ensinar? Em que se baseiam suas ações? Qual o papel da formação na prática que exercem? Como sua prática se relaciona com a história de práticas constituídas ao longo da história dessa atividade? Para responder a tais questões e para o exercício de análise de dados, utilizamos da proposta metodológica de Clínica da Atividade, de Yves Clot. Foi empregada também a entrevista narrativa, de Passeggi (2010).

Para Clot (2006), a clínica da atividade propõe reflexões e compreensões de “experiências vividas”, através da “apropriação coletiva das condições de trabalho” para a transformação da situação. Consiste em “tentar se apropriar do objeto pela mediação de outros por meio do conflito entre as pessoas”. Através das autoconfrontações convidamos os professores a refletirem sobre sua prática, visando desnaturalizar gestos e atitudes que se repetem.

Sobre isso, Machado (2007) considera que a atividade do professor é uma ação em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados. Para uma atitude interpretativa de si e sobre sua atividade docente, a (auto)biografia torna-se um objeto importante e um momento de autoreflexão e construção de conhecimento.

O ato de narrar proporciona ao professor momentos de reflexão sobre as decisões e acontecimentos da sua atividade docente, explorando toda a complexidade envolvida nos sujeitos desse processo. Falar de si e socializar suas reflexões e histórias de vida é condição necessária para rever a formação acadêmica e analisar as experiências profissionais, através das interações entre os sujeitos na construção de experiências.

Na realização desta pesquisa, as entrevistas, as gravações e a autoconfrontação com os professores foram realizadas entre agosto e novembro de 2014, com aproximadamente três encontros no mínimo. Todos os encontros foram complementados com anotações em um diário de campo, incluindo as observações e impressões pessoais da pesquisadora, fazendo parte da análise dos dados.

Dentre os temas que se destacaram na leitura e análise dos dados encontra-se a concepção de ensino dos professores no ensino superior, as condições concretas de trabalho e mais especificamente como estes concebem a aula. Buscamos ainda contextualizar sua trajetória de formação para que, através dela, possamos identificar quais os elementos e/ou situações são mobilizados para formar um profissional bacharel em professor.

A partir da fonte empírica dessa pesquisa, buscou-se estabelecer relação entre as trajetórias de formação e trabalho desenvolvidas pelos professores, evidenciando que eles se constituem através dos modos de atuação e revela suas concepções sobre a atividade docente.

Tendo em vista que a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações.

As trajetórias de formação dos professores pesquisados comprovam que, ao longo de sua história os sujeitos vão se constituindo como docentes e aprendendo a ser professor. Pensando nos porquês das atitudes da atividade docente, os dados indicaram que o exercício do trabalho de professor é um espaço de formação; é nele que os saberes práticos podem ser constituídos e o desenvolvimento da compreensão pelo próprio sujeito, que ao narrar a própria história torna-se um outro de si mesmo.

Ao longo das entrevistas narrativas apresentadas e as autoconfrontações analisadas, fica evidente que os professores vão construindo suas concepções de docência, e que estas refletem os processos de aprender a ser professor. Os dados mostram que além das concepções sobre a docência, as condições concretas de trabalho também afetam aquilo que é realizado pelos professores, como por exemplo comportamento dos alunos. Ou seja, não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente.

A partir das entrevistas narrativas e da autoconfrontação observou-se que a presença do outro sujeito na atividade docente pode incomodar ou influenciar toda a dinâmica de trabalho do professor. Uma vez que os professores se sentem incomodados com as interferências significa que estas estão afetando seu desempenho, mas não provocam nenhuma reação.

O exercício da prática docente é um espaço de formação, é nele que os saberes práticos podem ser constituídos e o desenvolvimento da compreensão pelo próprio sujeito. Talvez isso ocorra porque o fazer docente, aos olhos do observador, é um fazer do campo prático da vida. Pode-se considerar que a experiência adquirida pela professora Maria sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos relacionados, ou a repetição de determinadas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar.

Palavras-chave: Ensino Superior; Trabalho Docente; Clínica da Atividade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010. 368p.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismosociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RELAÇÃO DA MOTIVAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Mariana S. S. Rios Costa -Univás
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira -Univás
maririos.com@hotmail.com

Introdução e algumas considerações teóricas

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisas Ensino, Aprendizagem e Avaliação do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí. Aborda o tema motivação e a relação com o desempenho acadêmico.

De acordo com Bzuneck (2009) a motivação pode interferir na aprendizagem dos estudantes. A motivação dos estudantes pode ser afetada por interferências do ambiente escolar, da interação com o professor, problemas emocionais, entre outros.

É possível definir a motivação como a razão que gera, mantém, impulsiona e conduz as diferentes ações do ser humano (Bzuneck, 2009). De acordo com Bzuneck (2004) a motivação é um comportamento intrínseco ao ser humano. No âmbito escolar a motivação está relacionada com o processo de aprendizagem do aluno e com o desempenho escolar.

A motivação é compreendida como a razão que gera, mantém, impulsiona e conduz as diferentes ações do ser humano (Bzuneck, 2009). Dessa forma, a motivação é um comportamento intrínseco ao ser humano.

O desempenho acadêmico, por sua vez, é o procedimento adotado pelas instituições de ensino para acompanhar e avaliar o grau de desenvolvimento do aluno, conhecer dificuldades e possibilidades a fim de programar as ações educacionais necessárias

Com base no descrito acima, este estudo objetiva avaliar qual a relação entre os tipos de motivação e o desempenho acadêmico em alunos do Ensino Fundamental I.

Alguns estudiosos da abordagem sócias cognitivistas têm defendido a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca, sendo essas tratadas não como aditivas (De Charms, 1984), mas interativas. Dessa forma, a motivação intrínseca refere-se à execução de atividades nas quais o prazer é inerente às mesmas (Deci, 1975).

Por outro lado, a motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (FORTIER, VALLERAND e GUAY, 1995).

Metodologia

Participarão da pesquisa Quanti e Quali 160 alunos do sexo masculino e feminino, com idade variável entre 10 e 11 anos, devidamente matriculados no quinto ano do ensino fundamental, em escolas municipais de uma cidade do Sul de Minas Gerais.

Os pais e/ou responsáveis legais dos alunos receberão um termo de consentimento livre e esclarecido, onde poderão tomar nota de ciência e autorizar do envolvimento dos menores na pesquisa.

Será aplicada a escala para a avaliação da motivação escolar (EAME-IJ), validada por Selma de Cássia Martinelli e Fermino Fernandes Sistos. Esta escala será aplicada coletivamente e utilizada para mensurar a motivação dos alunos da pesquisa. A escala de 20 itens, foi construída e embasada na teoria da autodeterminação e propõe uma avaliação das orientações motivacionais com base nas razões que os sujeitos apresentam para a realização de trabalhos escolares.

A teoria de autodeterminação indica duas orientações motivacionais básicas presentes na conduta do indivíduo e que visam ser mensuradas no construto: a orientação motivacional, denominada **intrínseca**, que se refere à escolha e realização por ser interessante, atraente e de alguma forma geradora de satisfação e com ausência de pressão externa; e a motivação **extrínseca**, a motivação para trabalhar em resposta a algo externo, para obtenção de recompensa material ou social, objetivando atender as pressões de outras pessoas.

Para a variável de desempenho acadêmico será utilizado o Teste de Desempenho Escolar – TDE que possui como objetivo oferecer uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar. A aplicação do instrumento TDE será individual. **Resultados Esperados/Obtidos:**

Após o trabalho efetuado espera-se que haja relação da motivação com o desempenho acadêmico e que a mesma possa contribuir para a qualidade da educação.

Palavras-chave: Motivação. Desempenho Acadêmico. Escola.

REFERENCIAS:

BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

DE CHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. Em, Ames, C. & Ames, R. (Orgs). **Research on Motivation in Education, Student Motivation**. New York. Plenum Press, 1984.

FORTIER, M.S.; VALLERAND, R.J. ; GUAY, F. Academic motivation and scholl performance; toward a structural model. **Contemporary educational psychology**, 20, 257-274, 1995.

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Mayara Lybia da Silva -Univás

Susana GakyiaCaliatto -Univás

mlybia.silva@gmail.com

O presente artigo é um estudo teórico e visa discorrer sobre o construto da aprendizagem para verificar o conceito das estratégias de aprendizagem, a partir da abordagem da Teoria do Processamento da informação e discutir suas implicações no contexto educacional. Este texto faz parte do estudo inicial de uma investigação em andamento no Curso de Mestrado em Educação da UNIVAS. A dissertação tem como objetivo geral investigar as estratégias de aprendizagem de estudantes dos anos finais da Educação Básica e anos iniciais do Ensino Superior e mais especificamente traçar um perfil das estratégias de aprendizagem da amostra estudada.

A aprendizagem

A aprendizagem considerada como parte da natureza do ser vivo é a característica humana mais distintiva. Estabelece ligações entre certos estímulos e respostas causando um aumento da adaptação de um ser vivo ao seu meio.

A aprendizagem é uma mudança relativamente duradoura de comportamento, resultante da experiência. Ela ocorre quando os organismos se beneficiam da experiência para que seus futuros comportamentos sejam melhor adaptados ao ambiente. Um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e/ou observação.

As aprendizagens podem ser observadas a partir do comportamento (visível) para se verificar suas estruturas de pensamento (não visível) ou seja, as aprendizagens que subentendem o comportamento, assim, podem ser verificadas a partir dos desempenhos (PERRAUDEAU, 2006).

Implementar uma prática pedagógica, que permita ao aluno construir aprendizagens estruturantes, implica conhecer as suas condutas cognitivas. Estas proporcionam uma melhor compreensão das atividades mentais mobilizadas por cada aluno para resolver uma tarefa escolar. Estão ligadas ao tratamento do saber, isto é, ao domínio da cognição (...) (PERRAUDEAU, 2006 p. 59).

Para a psicologia os processos pressupostos na aprendizagem são observáveis através da modificação do desempenho.

A Teoria do Processamento da Informação e Estratégias de aprendizagem

A aprendizagem por processamento da informação é caracterizada basicamente por três elementos: entrada (input), processamento de informações (programa) e saída (output). Esse processo é possível por meio de atividades mentais e motoras planejadas e empreendidas pelo aprendiz. Esse modelo é largamente adotado para explicar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo

analisando o processo da informação recebida, que entra no organismo na que sai em forma de resposta. Isso envolve atenção, memória, estratégias de planejamento, tomadas de decisão e estabelecimento de metas (CASTEÑON, 2007).

A teoria compara o cérebro a um computador: existem dados de entrada que são as impressões sensoriais e dados de saída ou seja, o comportamento. A metáfora do computador, resguardada a artificialidade da comparação, ilustra que assim como o computador, a mente humana recebe, manipula, armazena e recupera dados (CASTEÑON, 2007). Nesse contexto, considera-se que as pessoas pensam ativamente sobre seu mundo.

A informação proveniente do ambiente (som, imagem, texto, etc.) é armazenada na memória que é composta por três tipos: sensorial, de trabalho (curto prazo), e de longo prazo. Dembo (1991) ressalta que a atenção é essencial na memória sensorial, pois a informação só será transferida para a memória de trabalho se o aprendiz tiver atenção ao estímulo recebido. Na memória de trabalho, a informação armazenada é transferida para a memória de longo prazo mas, para então ser consolidada deve ser classificada, organizada, conectada e armazenada com outras informações que já estão na memória de longo prazo.

O processo de transferência de informação denomina-se codificação e acontece quando a nova informação é interligada de várias maneiras a outras informações já conhecidas. Isso implica em ações mentais para que o aprendiz possa estabelecer de forma duradoura a informação recebida (DEMBO, 1991). Nesse contexto estão os processos executivos de controle, responsáveis por avaliar, controlar e dirigir os elementos cognitivos envolvidos no ato de aprender e determinam estratégias para alcançar o êxito no processo de aprendizagem.

Os processos executivos de controle operam na memória de curta e longa duração, garantem atenção, manipulação e organização da informação. Parte dessas ações é automática, e parte é controlada pelo aprendiz de modo consciente (FLAVELL, 1979). As estratégias de aprendizagem possibilitam o armazenamento mais eficiente da informação e facilidade na sua recuperação, levam ao uso da metacognição ou capacidade do indivíduo de pensar sobre os próprios pensamentos (BORUCHOVITH, 1999).

Implicações das estratégias no processo educacional

As estratégias de aprendizagem constituem elementos imprescindíveis ao processamento da informação: tratam de sequências de procedimentos ou atividades utilizadas para adquirir, armazenar e resgatar as informações, pois, referem-se ao comportamento e pensamentos desenvolvidos pelo aprendiz no processo de codificação, memorização e resgate das informações em situações de aprendizagem (BORUCHOVITH, 1999).

Àqueles estudantes que fazem uso das estratégias são mais autônomos e comprometidos com a própria aprendizagem, demonstram capacidade de reelaborar as estratégias a fim de servir-lhes em diferentes contextos, na vida acadêmica e, conseqüentemente, na vida pessoal e atribuem mais significado ao ato de aprender (PERRAUDEAU, 2006)

O ensino de estratégias para aprendizagem adequadas aos estudantes pode possibilitar uma melhora expressiva no desempenho, segundo Boruchovitch (1999) o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso de estratégias de aprendizagem é essencial para remediar o fracasso escolar.

Os procedimentos estratégicos para aprender são alvo deste estudo devido a sua relevância. Os bons aprendizes também precisam ser estrategistas pois, aprender envolve a descoberta da relevância e a

capacidade de pensar sobre o nosso próprio caminho de aprendizagem. A aprendizagem modifica não somente o nosso conhecimento, mas também o nosso ser. Aprender é aprender a relevância da estratégia, o domínio apropriado para a aplicação. É assumir a capacidade de avaliar seu próprio progresso.

Palavras chave: Processamento; Aprendizagem, Estratégias.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Porto Alegre, RS. Psicologia: reflexão e crítica, 1999.

CASTEÑON, G. O que é cognitivismo? Fundamentos filosóficos. São Paulo, SP. EPU 2007.

DEMBO, M. H., Applying education psychology. New York, Longman, 1991.

FLAVELL, J. Desenvolvimento cognitivo. Artes Médicas Sul, 1979.

PERRAUDEAU, MICHEL. As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos. Lisboa :Instituto Piaget, 2006.

RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE ANSIEDADE E O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Regina Daniele Ribeiro Torres -Univás
Sandra Maria Silva Sales Oliveira -Univás
rdanirtorres@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisas Ensino, Aprendizagem e Avaliação do mestrado em educação da Universidade do Vale do Sapucaí. Aborda como tema Relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho acadêmico em alunos do Ensino Fundamental I. A ansiedade é um constructo complexo embora suas ideias e origens mudaram ao longo do tempo e a mesma encontra-se entre as condições mais prevalentes nos Estados Unidos e na maioria das populações estudadas (KAPLAN, 2007). A ansiedade é um sentimento desagradável de vazio, medo, apreensão caracterizada por tensão ou desconforto, sua característica principal é a antecipação de perigo, de algo desconhecido (CASTILLO *et al.*, 2002).

No contexto escolar, existem situações que favorecem a ansiedade em escolares, ao chegar á escola a criança vai se deparar com uma realidade nova, desconhecida, diante das regras sociais que o ambiente escolar impõe, a criança pode apresentar ansiedade, porém, os veteranos que podem vir a apresentarem-se ansiosos nas diversas situações, onde se sentem ineficazes ao resolver impasses. São inúmeras as dificuldades que interferem no desempenho do aluno, dentre as dificuldades cabe salientar a ansiedade. As crianças que apresentam sentimento de ansiedade demonstram também irritabilidade e carência de atenção, ocasionando a dificuldade de aprendizagem (OLIVEIRA; SISTO, 2002).

A partir da década de 1950 a ansiedade no âmbito escolar ganhou maior enfoque, quando teóricos perceberam a necessidade em pesquisar sobre o tema. As pesquisas referentes a esse tema englobam fatores identificando e estudando o que determinam os conflitos para os estudantes; quais os sintomas que a ansiedade causa no processo da aprendizagem; o perfil dos estudantes mais afetados, qual o tratamento a ser aplicado no contexto escolar (OLIVEIRA; SISTO, 2002).

Objetivo:

Analisar a correlação entre os níveis de ansiedade e o desempenho acadêmico em alunos do Ensino Fundamental I.

Metodologia

Para a pesquisa quantitativa, primária e de corte transversal serão recrutados 160 alunos de ambos os gêneros, com idade entre 10 a 11 anos, matriculados no quinto ano do ensino fundamental, nas escolas municipais de uma cidade do Sul de Minas Gerais.

Os instrumentos utilizados serão Inventário de ansiedade na escola (IAE) e o Teste de desempenho acadêmico (TDE) sendo que o IAE será aplicado coletivamente em sala de aula e o TDE individualmente.

Resultados esperados/obtidos:

Pretende-se analisar se há correlação dos níveis de ansiedade com o desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental I.

Palavras- Chave: Educação. Ansiedade. Desempenho Acadêmico.

REFERÊNCIAS

CASTILLO, A.R.G.L.; RECONDO, R.; ASBAHR, F.R.; MANFRO, G.G. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v.22, n.2, p.20-23, 2000.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B.J. **Compêndio de psiquiatria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

OLIVEIRA, S.M.S.S.; SISTO, F.F. Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.6, n.1, p.57-66, 2002.

CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DO EMPREENDEDORISMO E DA INOVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINAGEM NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Rogério Abranches da Silva -Univás
Neide Pena Cária -Univás
rogeriosilva@inatel.br

Introdução

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisas Práticas Educativas e trabalho docente do mestrado em educação da Universidade do Vale do Sapucaí. Aborda o tema Pedagogia Universitária, com foco no processo de ensinar e aprender, a partir do conceito de “ensinagem” proposto por Pimenta e Anastasiou (2009), sendo este aplicado ao ensino de empreendedorismo e inovação no curso superior. Partindo das teorias e práticas do empreendedorismo e da minha experiência docente, a hipótese que ampara esta pesquisa é a de que o professor de empreendedorismo não deve adotar uma prática tradicional em sala de aula, ao contrário, deve ser empreendedor e inovador no ato de ensinar para que sua prática em sala de aula seja coerente com a essência do conteúdo que se pretende ensinar e, principalmente, para que ocorra a ensinagem. O conceito de ensinagem pode ser relacionado ao “método dialético de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 1998), cuja perspectiva difere daqueles que se referem à aprendizagem como alcance de uma meta e implicam a “intencionalidade de êxito”. Portanto, “atingir a meta definiria o êxito da tentativa e, somente, se poderia afirmar se houve ensino, se de fato tivesse ocorrido a aprendizagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 2005). Com isso, as autoras frisam que não basta a intencionalidade para se dizer que houve ensino, é preciso considerar as evidências de aprendizagem, uma vez que, de acordo com o conceito de *ensinagem*, só se pode dizer que houve ensino, se houver aprendizagem.

Nesse sentido, como saber se houve aprendizagem, no caso do ensino de empreendedorismo e inovação no nível superior, que tem como tripé de formação o desenvolvimento de conteúdos básicos e de formação profissional, como estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais? Seria nos resultados da prova do ENADE, como tem feito o MEC? Seria acompanhando a colocação dos egressos no mercado?

Base Teórica:

O conceito de ensinagem refere-se à prática social entre o ensinar e o aprender, efetivadas entre o sujeito professor e o sujeito aluno, em sala de aula e engloba, necessariamente, tanto a ação de ensinar quanto a ação de aprender e comporta em si a superação da falsa e tradicional dicotomia entre ensinar e aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, P. 205). O termo tem sido mais comumente utilizado no âmbito do ensino superior e uma questão que pode justificar e talvez até explicar o emprego do termo “ensinagem” na pedagogia universitária e a sua crescente evidência no cenário educacional, é o fato de haver tantos professores que ainda afirmem que ensinou, mas o aluno é que não aprendeu, como explicam as autoras.

Objetivo:

Tem-se como objetivo central neste estudo analisar como a pedagogia universitária, aliada ao ensino de empreendedorismo e inovação, pode contribuir na construção de novas dinâmicas para a sala de aula, na implementação de estratégias inovadoras de ensino que possam favorecer o desenvolvimento de competências profissionais nas mais diversas áreas, a partir, por exemplo, da voz de egressos. São objetivos específicos desta pesquisa: discutir a formação pedagógica do professor universitário no campo da pedagogia universitária; aprofundar estudos sobre os processos de ensinar e aprender para melhor compreender e discutir o processo de ensinagem; apresentar fundamentos teóricos que embasam as disciplinas de empreendedorismo e inovação.

Metodologia

Selma Garrido Pimenteira e Léa das Graças Anastasiou (1998) são autoras do conceito de “ensigem” para significar uma situação de ensino da qual, necessariamente, decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. Abordar o tema Pedagogia Universitária, pesquisando o ensino de empreendedorismo e a inovação em sala de aula, como uma opção de estratégia de ensino e de aprendizagem, a partir da contribuição do conceito de ensinagem, evidenciou a necessidade de ouvir egressos das aulas de empreendedorismo e inovação, compreendendo que praticar o processo de ensinagem é romper o modelo tradicional de ensino .

Diante do exposto, a metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem quanti-qualitativa, analítico-descritiva, que se dará por meio de um estudo de campo, em que serão abordados uma média de quatrocentos egressos de quatro cursos de uma instituição de ensino superior, localizada no Sul de Minas Gerais. Os instrumentos de pesquisa serão eletrônicos e os dados e informações coletadas serão organizados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e discutidos à luz do conceito de ensinagem. Vale ressaltar que tanto o empreendedorismo quanto a inovação, alvos também desta pesquisa, serão enfatizados a partir de seus conceitos mais gerais e pessoais, possibilitados pela abrangência que estes dois termos podem assumir, sendo menos exploradas as questões ligadas ao mundo dos negócios.

Espera-se compreender por meio desta pesquisa científica como se dá o processo denominado de “ensinagem” nas instituições de ensino superior, seus elementos que interferem no processo de ensinar e aprender, colocando em questão especificamente o ensino de empreendedorismo, a partir da percepção de egressos. Toma-se como amparo teórico no que se refere ao empreendedorismo os autores: Fernando Dolabella, Dornellas, Fillion, Bezamat de Souza Neto (2008) e Peter Drucker.

Resultados Esperados/Obtidos:

A formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Acreditava-se, como alguns ainda hoje acreditam, que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p 49).

Da mesma forma, o processo de ensinagem tem sido também amplamente discutido inclusive no âmbito da docência universitária. Este processo compartilhado de trabalhar conhecimentos, no qual

conteúdo, forma de ensinar e assimilar, assim como obter resultados estão mutuamente dependentes, temos a essência do processo de ensinagem, no qual os sujeitos, em parceria, saboreiam um fazer.

E por fim, a ideia de investigar como hipótese o empreendedorismo e a inovação para buscar entender se estes processos, pelas suas naturezas criativas, proativas, inspiradoras e até provocativas, podem dar alguma contribuição ao processo de ensinagem na pedagogia universitária, penso que faz com que esta proposta de pesquisa obtenha um grau interessante de diferenciação, já que para isso trilhará alguns caminhos ainda não muito percorridos no campo da educação.

Palavras-chave: Pedagogia universitária; ensinagem; empreendedorismo.

BIBLIOGRAFIA:

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2009.

MASETTO, M. T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo v.34, n.2, p.05-28, p. 5-28. abril/jun. 1999.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor** – Entrepreneurship. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1985.

DOLABELLA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora Cultura, 2003.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS E CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Scheilla Guimarães de Oliveira -Univás

Neide Pena Cária -Univás

scheillaguimaraes@uol.com.br

Introdução

Desde os tempos remotos e pela própria história da humanidade, a educação situa-se como agente mobilizador de questionamentos. Palco de discussões de grandes pensadores e idealizadores, a palavra educação origina-se do termo *Educare*, neste contexto, seu sentido e o seu significado etimológico é apreendido de acordo com a repercussão dos fatos que marcam e determinam períodos, épocas e fatos, colocados na e pela construção dos métodos, fontes documentais, objetos e temporalidades. Assim, diante do panorama de acontecimentos do passado e do presente e pelos desdobramentos no âmbito social é possível generalizar que os princípios da educação, delineados e regidos por lei, sofreram ao longo dos anos e sofrem grandes ajustes, na tentativa de singularizar o processo da Educação e, ao mesmo tempo ajustar-se às novas demandas da sociedade. Neste mesmo movimento, está inserida a função professor, abarcada pela profissionalização do magistério, com sua trajetória histórica. Recentemente, no Brasil, em 2006, por Emenda Constitucional, o professor foi elevado ao status de profissional da educação e inserido na categoria de trabalhador da educação, atendendo às novas exigências da economia mundial (OLIVEIRA, 2010). No entanto, o professor, que é o principal sujeito envolvido no processo educacional, em sua maioria, não tem ainda conhecimento e nem consciência sobre essas mudanças na profissão. Diante disso, procura-se responder as seguintes questões: O que muda para o professor com a nova denominação de profissional? Qual é o perfil de profissional que se forma nas instituições de ensino de acordo com os atos legais? Qual a relação deste perfil com as políticas educacionais implementadas após a reforma iniciada na década de 1990? Que discussões têm sido feitas em torno da profissionalização em nível acadêmico? Estará havendo um apagamento da figura tradicional do professor?

Objetivo:

Delinear a concepção de “profissional” que permeia as publicações acadêmico-científicas e os documentos legais que regulam e regulamentam a educação brasileira, no período de 2006 a 2015, bem como a formação para atuar nesta área nas mais diversas funções, especificamente, no magistério.

Metodologia:

A pesquisa se realizará utilizando a metodologia “Estado da Arte” e a pesquisa documental de caráter exploratório. Optou-se pela abordagem qualitativa, na perspectiva historicocrítica, de caráter analítico descritivo, cuja análise se dará nos aspectos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Toma-se como amparo teórico Nóvoa (1991,1995, 1999), GimenoSacristán (1991, 2003), Saviani (2010), Tardif (2013) e Guathier (1998, 2006), entre outros que têm se dedicado à discussão do tema na contemporaneidade. A pesquisa qualitativa será estruturada em duas partes: primeiramente, será feito a pesquisa exploratória documental nos documentos que regulam e regulamentam a educação no Brasil, a saber: Constituição Federal (CF) de1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), nº 9394/96, Emenda Constitucional, nº 53, 2006, Resolução CNE/CP nº1, 15/05/2006, Resolução nº 2, 1º/07/2015 e Plano Nacional da Educação (PNE) a fim de levantar nos textos legais como o Estado se refere ao professor. As denominações serão coletadas, organizadas em quadros, a partir das quais serão selecionados os descritores para a próxima etapa da pesquisa. Na segunda fase, a pesquisa será desenvolvida por meio de uma pesquisa eletrônica no Banco da Capes, em que será feito o Estado da Arte sobre o tema, no período compreendido entre 2006-2015, tomando como recorte os resumos com foco no tema, objetivos, metodologia, problematização, resultados e referências. Os dados coletados serão sistematizados em tabelas / quadros, analisados e discutidos, em que será feito o levantamento de categorias. Dependendo da quantidade de categorias, elas poderão ser agrupadas em eixos para análise de discussão.

Resultados:

A pesquisa encontra-se em andamento. Entretanto, os primeiros dados coletados em sua face exploratória (ainda em construção) demonstraram os seguintes resultados conforme quadro apresentado a seguir:

	PNE Lei nº13.005, de 25/06/2014	CF1988 art.205 e 206	Lei nº9394/96	Emenda Constitucional nº 53/2006	Resolução CNE/CP nº 1 de 5/05/2006	Resolução CNE/CP nº 2 de 1/07 2015
Formação docente	1	-	1	-	-	11
Formação continuada	9	-	2	-	-	57
Formação inicial	9	-	3	-	1	153
Formação inicial e continuada	9	-	1	-	-	89
Formação em serviço	-	-	-	-	-	3
Formação de professores	4	-	-	-	3	55
Profissionais da Educação	29	5	4	5	1	52
Profissionais do magistério	1	-	4	2	-	148

Conforme observa-se a mais recente Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, o descritor “profissionais do magistério” aparece de 148 vezes enquanto o descritor “formação de professor” aparece 55 vezes. No referencial teórico visitado até o presente momento identifica-se a profissão professor desde o século XVI (NÓVOA, 1991) nos padrões religiosos, o que é corroborado por Saviani (2010).

Palavras-chave: Formação do profissional do magistério. Educação Básica. Profissionalização do ensino.

REFERÊNCIAS:

FREIDSON, E. 1998. **O renascimento do profissionalismo**. Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p.109-139, 1991.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Trad. Marisa Rossetto. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

UNESCO. **O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, CONSED/UNESCO, 2007. Organização: Sônia Balzano.

AUTORREFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Wesley Openheimer de Carvalho -Univás

Susana GakyiaCaliatto -Univás

wesleyopc@hotmail.com

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que tem o objetivo de analisar a autorreflexão de professores sobre a utilização de Estratégias de Aprendizagem, para aprender e para ensinar. Nesse trabalho serão descritos os encontros de formação para professores que foram propostos como um favorecimento de vínculo entre pesquisa acadêmica e a formação de professores. Com base na concepção de que “o conhecimento psicológico desempenha um papel relevante à prática e à teoria educacional, favorecendo a compreensão e explicação dos processos educativos, assim como para o planejamento e desenvolvimento da ação educativa” (COLL et al. 1996, p. 14-17) foi proposto aos professores participantes, um curso intitulado “Formação de Professores e Estratégias de Aprendizagem” e articulou o desenvolvimento de uma pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação da UNIVAS, as reuniões de formação semanais de professores e o tema das Estratégias de Aprendizagem (DEMBO, 1994).

A aprendizagem é uma necessidade e condição essencial de sobrevivência, atuação e adaptação humana, por isso há grande interesse em desvendar como ela acontece e repercute nas realizações dos indivíduos no contexto psicológico e educacional. O conceito de aprendizagem é explorado por correntes da psicologia, com base em experiências e práticas dos fatos. Nesse sentido, afirma Giusta (2013) que se trata de um termo que emergiu das investigações empíricas, que derivam do pressuposto de que “todo conhecimento provém da experiência”, o que significa dizer que o conhecimento é resultado das ideias registradas nos fatos em uma simples cópia da realidade observada, contudo, após uma reflexão do sujeito.

No campo Psicologia cognitiva pautada na teoria do processamento da informação verifica-se a possibilidade de ajudar os alunos a compreenderem a própria aprendizagem por meio da utilização de estratégias para aprender. A utilização de recursos para facilitar a compreensão e a aprendizagem é importante no âmbito escolar tendo em vista que a inserção de técnicas e procedimentos, pelos professores, aos alunos pode contribuir para a construção do conhecimento.

As estratégias de aprendizagem são sequências de ações integradas que facilitam a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação, segundo Dembo (1994) as estratégias de aprendizagem que os alunos usam para adquirir conhecimento vão sendo adquiridas gradativamente de forma processual e crescente. Portanto, as estratégias de aprendizagem estão inseridas na aprendizagem como meios utilizados para apropriação do conhecimento e são construídas perante as habilidades e competências específicas dos alunos, mas com a ajuda dos professores ou outros que os ensinam. Buruchovitch; Costa e Neves (2005) verificaram alterações nos resultados finais do processo de aprendizagem de alunos que tiveram uma intervenção nas suas estratégias de aprendizagem. Concluíram que tais intervenções relacionadas a outros aspectos, como um ambiente autorregulado são muito relevantes no ato de aprendizagem.

Objetivo

Explorar o conceito de Estratégias de Aprendizagem buscando informar que são ferramentas eficazes para a competência de estudo dos alunos.

Propiciar a autorreflexão dos participantes em formação, no que diz respeito à própria aprendizagem e no papel dos professores.

Metodologia e desenvolvimento

Os Participantes do curso serão 60 professores de duas escolas da rede estadual de ensino do sul de Minas Gerais, de ambos os sexos. Para o desenvolvimento do estudo acontecerão cinco encontros em reuniões de módulo com duração total de 10 horas de curso. Para análise da proposta de autorreflexão foi escolhido o instrumento: Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem Buruchovitch; Costa e Neves (2005) que tem o objetivo de conhecer as características do aprendiz (neste caso os professores em formação) e fazê-los pensar sobre sua própria aprendizagem e se conhecem estratégias de aprendizagem, além de expressar a sua opinião sobre elas. O instrumento será adaptado ao público alvo. Todos os professores serão convidados à participação por meio do recolhimento da assinatura no Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

1º MÓDULO: Primeiramente os professores são indagados sobre o que eles sabem e podem oferecer aos alunos a respeito das estratégias de aprendizagem por meio do instrumento da pesquisa. O mesmo instrumento será aplicado novamente no último encontro de formação. A análise dos dados será objeto de estudo da pesquisa de mestrado do primeiro autor.

2º MÓDULO: Tema a ser desenvolvido: Compreensão do constructo de aprendizagem e de estratégias de aprendizagens cognitivas e metacognitivas.

3º MÓDULO: Tema: Os processos psicológicos das estratégias de aprendizagem segundo a Teoria do Processamento da Informação.

4º MÓDULO: Módulo prático: Propor um debate sobre a prática das estratégias de aprendizagem como ferramenta para aprender. Proposta de criação e aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas.

MÓDULO: Segunda aplicação do Protocolo de Ativação e da Autorreflexão da aprendizagem, aplicação de um questionário para o levantamento do perfil dos participantes e avaliação do curso.

RESULTADOS ESPERADOS

A hipótese aventada para os resultados é a de que os professores desconhecem o conceito de Estratégias de Aprendizagem, bem como seu emprego pessoal e para o processo de aprendizagem dos alunos. Espera-se, que por meio do curso oferecer ao professor a apropriação do conceito de aprendizagem e das Estratégias de Aprendizagem como ferramenta eficaz no seu dia a dia docente, e assim possam utilizá-la aperfeiçoando suas aulas e contribuindo significativamente na aprendizagem de seus alunos.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, professores, autorreflexão da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E., COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. 2005. Estratégias de Aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In M. C. R. A. Joly, A. F. F. Sisto (Orgs.), *Questões do Cotidiano Universitário*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 239-260.

COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. DEMBO, M. H. *Applying educational psychology*. New York: Longman Publishing Group 1994.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>> Acessado em 15/10/2015.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

William Leonardo Detoni de Paiva -Univás
Rosimeire Aparecida Soares Borges -Univás
william.detoni@gmail.com

Introdução

As tecnologias digitais se apresentam enquanto componentes de sociabilidade e de troca de informação/conhecimento produtoras e produto do mundo contemporâneo. A utilização dos recursos computacionais, sobretudo quando esses são potencializados a partir da internet, insere-se junto às atividades referentes ao entretenimento, ao lazer, aos negócios, e, de mesmo modo, à educação (CASTELLS, 1999).

Nesse sentido, a revolução tecnológica “que está ocorrendo perante nossos olhos e que modificou profundamente nossa existência mesmo nos aspectos mais triviais do dia-a-dia deve ser analisada em suas implicações” (GUINZBURG, 2013). Todavia, a sua assimilação junto ao cotidiano escolar provocou interrogações acerca dos seus usos e dos seus impactos. Isso se deveu, em grande parte, as incertezas sobre as TDIC nas salas de aulas e, também, a ainda insipiente projeção relacionada às suas potencialidades em se tratando da conciliação possível entre a didática mediadora de saberes e a sua instrumentalização propriamente dita.

Considerações teóricas

Vive-se em meio à sociedade da informação, uma ambiência cujo signo máximo é o do fluxo de informação ilimitado proporcionado pelos aparatos e pelos recursos digitais. É possível atualmente efetuar, e sem muita dificuldade, o compartilhamento de dados e de saberes em um ritmo absolutamente veloz e democrático (CASTELLS, 1999; BAGGIO, 2000). Dessa maneira, sendo um caminho natural o aparelhamento tecnológico do sistema escolar, uma série de programas federais foram postos em circulação pelo Ministério da Educação³. Nesse cenário se evidenciou, por conseguinte, a demanda para que docentes e equipes pedagógicas em geral tomassem parte em relação a esse fenômeno.

A postura governamental, que optou e priorizou pela dimensão da aprendizagem em suas políticas educacionais, iniciou a inserção da TDIC “ao implementar os microcomputadores fixos e móveis nas escolas, defendendo que sua inserção na educação melhoraria o desempenho dos alunos” (SILVA, 2013, p. 14). Nessa direção, o desenvolvimento, a recepção e os usos das tecnologias de informação e conhecimento em educação, que são responsáveis por redimensionar o saber produzido e as formas de acessibilidade à informação, tende - como os inúmeros estudos de caso apontam - a se estabelecer como um dos sustentáculos mais proeminentes junto à prática e a transposição do ensino no mundo contemporâneo (KARSENTI, 2009). De uma maneira ou de outra, os espaços escolares passaram a se valer de tais dispositivos tecnológicos a readequarem significativamente, sendo um desafio mais do que presente, os repertórios de conhecimentos dos docentes envolvidos, suas estratégias próprias no ato de lecionar e mesmo a organização pedagógica estabelecida (KARSENTI, 2009).

³No contexto brasileiro um projeto pioneiro, promovido a partir de 1997, que visou a introdução das Tecnologias de Educação e Conhecimento nas escolas, em parceria do Governo Federal com Estados e Municípios, foi o **PROINFO**.

Nesse contexto, os profissionais da educação são constantemente convocados a buscarem novas modalidades de ensino e de transmissão-mediação do conhecimento. Além disso, não se pode deixar de levar em consideração o perfil dos alunos, cada vez mais acostumados com o universo digital. É nesse sentido, portanto, que as TDIC devem ser integradas ao processo de ensino e de aprendizagem. É fundamental, que os professores possam agregar às suas práticas pedagógicas o instrumental tecnológico disponível hoje em dia, mas que também compreendam, acima de tudo, os seus alcances no que diz respeito à responsabilidade de prover um ensino de qualidade (KARSENTI, 2009).

Objetivo

Investigar a inserção, a recepção e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação entre os docentes e equipes pedagógicas da rede municipal de educação de Silvianópolis, Minas Gerais, em seus particulares procedimentos de ensino. Almeja-se verificar os seus impactos na redefinição da mediação do saber e das práticas pedagógicas empregadas.

Metodologia

Esta pesquisa tem cunho qualitativo e exploratório. A coleta de dados se dará por meio da aplicação de questionários aos professores, gestores e equipes pedagógicas. Além disso, serão realizados minicursos com o uso das TDIC para os professores de modo a identificar as suas percepções sobre o uso dessas tecnologias em suas aplicações e usos na prática pedagógica diária.

Esse horizonte teórico-metodológico pode possibilitar a compreensão dos canais de fala, de discurso, próprios da referida comunidade escolar, no que se refere ao conhecimento pedagógico que se impõe à prática docente mediada por recursos computacionais.

Resultados Parciais

O projeto ainda está em fase de desenvolvimento do referencial teórico que servirá de base para a realização da pesquisa.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais Informação e Comunicação. Ensino Fundamental. Percepções. Práticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SILVA, M. *Educação Online*. São Paulo: Loyola, 2003.

KARSENTI, T. *Impacto das TIC (tecnologias de informação e comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores*.

BAGGIO, R. *A sociedade da informação e a infoexclusão*. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 16-21, maio/ago. 2000.

GUIZBURG, C. A *história na Era do Google. Fronteiras do pensamento*. In: <http://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>. (Acesso: 01/05/2015).



2º SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

Pesquisa e transformações sociais: desafios e lutas pela Educação

REALIZAÇÃO:



CEPEDU
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS

UNIVAS
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

