

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO

**ANÁLISE DA AUTORREFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE A
UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO EDUCACIONAL.**

POUSO ALEGRE

2017

WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO

**ANÁLISE DA AUTORREFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE A
UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO EDUCACIONAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, na linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

Pouso Alegre

2017

CARVALHO, Wesley Openheimer de. Análise da autorreflexão de professores sobre a utilização de estratégias de aprendizagem no contexto educacional. / Wesley Openheimer de Carvalho. Pouso Alegre, 2017. 93f

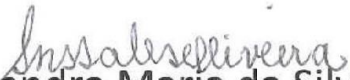
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2017.
Orientadora: Dra. Sandra Maria Sales da Silva Oliveira.


1. Estratégias de aprendizagem. 2. Professor. 3. Autorreflexão da aprendizagem.


CDD: 370

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “ANÁLISE DA AUTORREFLEXÃO DE PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL” foi defendida, em 27 de abril de 2017, por Wesley Openheimer de Carvalho, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98003176, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Profa. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Profa. Dra. Aparecida Rodrigues Silva Duarte
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora


Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

DEDICATÓRIA

A Deus, a minha família, aos amigos, aos colegas de trabalho e à orientadora pelo apoio e força. Foram momentos de aprendizado que nunca esquecerei, e sem vocês nada disso teria acontecido.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus e às minhas protetoras Santa Rita de Cássia e Nossa Senhora Aparecida por permitir que eu chegasse a esta etapa com êxito em minha vida profissional. Foram momentos únicos que levarei comigo para eternidade.

A minha querida avó Carmelia Openheimer *in memoriam* (Dona Lica), exemplo de mulher e ser humano, que não pôde presenciar a consolidação deste momento, mas tenho a certeza que onde estiver estará sempre olhando por nós.

À Profa. Dra. Sandra Maria Silva Salles de Oliveira, pela confiança e por acreditar no meu potencial, mostrando-se sempre pronta para auxiliar, sendo mais que uma orientadora: uma amiga para todos os momentos. Professora Sandra, tenha a certeza de que aprendo muito ao seu lado a cada dia.

Ao Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior pela disponibilidade em contribuir com este trabalho.

À Prof.^a Dra. Aparecida Rodrigues Silva Duarte, pelas inúmeras contribuições já dadas neste trabalho e também pela disponibilidade.

À minha querida amiga Profa. Ma. Marilda de Castro Laraia, pela amizade e apoio, incentivadora incondicional dessa importante etapa em minha vida, minha mãe de coração.

Aos meus amigos Prof.^o. Renato e Prof.^a. Marta, exemplo de gestores escolares, que souberam compreender meus momentos de ausência durante todo este processo de construção, fornecendo apoio incondicional, o meu muito obrigado.

Aos meus colegas professores da Escola Estadual Sinhá Moreira de Santa Rita do Sapucaí - MG, e também da Escola Estadual Coronel Gabriel Capistrano de São Sebastião da Bela Vista – MG, muito obrigado por cada momento de partilha e incentivo para a realização deste sonho.

Aos meus pais Maria e Marcelo pelo amor e incentivo em minha formação em todos os momentos.

A minha querida irmã Mônica que sempre demonstrou palavras de apoio e incentivo, em momentos difíceis deste percurso.

A todos que de forma direta ou indireta participaram desta construção e contribuíram para o resultado desse trabalho, muito obrigado!

CARVALHO, Wesley Openheimer de. **Análise da autorreflexão de professores sobre a utilização de estratégias de aprendizagem no contexto educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2017

RESUMO

Ao tratar das várias concepções de aprendizagem, elegemos nos referir à condição essencial, necessária à sobrevivência, à atuação e à adaptação humana. Com isso, verifica-se grande interesse, no contexto da psicologia educacional, em desvendar como a aprendizagem acontece e repercute nas realizações dos indivíduos. As estratégias de aprendizagem são sequências de ações integradas que facilitam a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. Ou ainda, técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir conhecimento (DEMBO, 1994). Para ampliar o conhecimento sobre a aprendizagem e especificamente sobre as estratégias de aprendizagem, o presente trabalho tem por objetivo analisar a autorreflexão de professores sobre a utilização de Estratégias de Aprendizagem no contexto educacional. Participaram 54 professores do Ensino Fundamental II e Médio, de ambos os sexos, de duas escolas da rede pública estadual no sul de Minas Gerais. Como procedimento de estudo, foram desenvolvidos cinco encontros com os respectivos professores para tratar do tema e aplicar um questionário intitulado “Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem” (BORUCHOVITCH, 2009), adaptado para esse estudo. O instrumento permite verificar características cognitivas dos professores, levando-os a pensar sobre a importância e aplicação das estratégias de aprendizagem quando aprendem e quando ensinam. A discussão dos resultados foi realizada qualitativamente, à luz da Psicologia Cognitiva e por meio de pesquisas atuais da área mostrando também as implicações educacionais. Os resultados demonstraram que do total de participantes, na primeira aplicação 75,5% dos professores não justificaram ou confundem o conceito de estratégia de aprendizagem, assim, apenas aproximaram do conceito correto 23,50%. Já em comparação com a segunda aplicação, notou-se que 94% dos professores definiram corretamente o conceito das estratégias de aprendizagem, após o conhecimento proporcionado pela formação. Os demais não justificaram, sendo que nenhum professor confundiu estratégia de aprendizagem com estratégia de ensino. Aventa-se que haja falta de instrução adequada quanto ao uso de estratégias de aprendizagem no contexto educacional, por faltar formação do professor sobre este constructo.

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

CARVALHO, Wesley Openheimer de. **Analysis of teacher selfreflexion on the use of learning strategies in the educational context.** Dissertation (Master in Education), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2017.

SUMMARY

In dealing with various conceptions of learning, we choose to refer to the essential condition, necessary for human survival, actuation and adaptation. Motivating a great interest in the context of educational psychology, to discover how learning happens and has repercussions on the achievements of individuals. Learning Strategies are sequences of integrated actions, that facilitate the acquisition, storage and use of information. Or techniques or methods the students use to acquire knowledge (DEMBO,1994). To increase the knowledge about learning and specifically about Learning Strategies, this paper aims to analyze teachers' self-reflection about the use of Learning Strategies in the educational context. 54 (fifty-eight) Junior and High School teachers, of both sexes participated in 2 (two) schools of the public sate network, in the South of Minas gerais. As a procedure of the study 5 (five) meetings were held with the respective teachers, to deal with the topic and to apply a questionnaire entitled "Protocol for the Activation of Metacognition and Self-reflection on Learning". (BORUCHOVITCH, 2009), adapted for this study. The instrument allows to verify the cognitive teachers' characteristics leading them to think about the importance and application of Learning Strategies, when they learn as well as they teach. The discussion of the results was carried ou qualitatively, in the light of Cognitive Psychology and carriend researches of the area, also showing the educational implications. The results showed that 75.5% of the participants did not justify or confuse the concept of learning strategy in the first application, only approached the correct concept 23,50%. Compared with the second application, it was noted that 94% of teachers correctly defined the concept of learning strategies, after the knowledge provided by the training. The others did not justify, and no teacher confused learning strategy with teaching strategy. It is believed that there is a lack of adequate instruction regarding the use of learning strategies, in the educational context, due to lack of teacher training on this constructo.

KEY WORDS: Learning Strategies; Self-Reflection on Learning; Teachers.

LISTA DE QUADROS

Teorias da Aprendizagem	25
-------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questão 1: Você costume pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende (1ª Aplicação)	50
Tabela 2 – Questão 2: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como aluno (1ª Aplicação).....	50
Tabela 3 – Questão 3: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como professor (1ª Aplicação).....	50
Tabela 4 – Questão 4: Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar melhor algum conteúdo como você faz? (1ª Aplicação).....	52
Tabela 5 - Questão 6: Em sua opinião o que são estratégias de aprendizagem?.....	53
Tabela 6 – Questão 1: Você costume pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende (2ª Aplicação)	53
Tabela 7 – Questão 2: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como aluno (2ªAplicação).....	54
Tabela 8 – Questão 3: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como professor (2ªAplicação).....	55
Tabela 9 – Questão 4: Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar melhor algum conteúdo como você faz? (2ªAplicação).....	56
Tabela 10 - Questão 6: Em sua opinião o que são estratégias de aprendizagem? (2ª Aplicação).....	57

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Memória de Curta e Longa Duração	30
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Idade – Sexo das Professoras.....	46
Gráfico 02: Idade – Sexo dos Professores.....	47
Gráfico 03: Gênero dos Participantes.....	47
Gráfico 04: Nível de atuação dos docentes – por gênero	48
Gráfico 05: Formação docente sobre estratégia de aprendizagem.....	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO I - COMPREENDENDO A APRENDIZAGEM: CONCEITO E HISTÓRICO	19
2.1 REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ANTIGUIDADE E IDADE MÉDIA NA APRENDIZAGEM	19
2.2 PROPOSTAS TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM: TEORIAS	25
2.2.1 Aprendizagem segundo a teoria cognitiva.....	26
3 CAPÍTULO II - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: MÉTODO PARA FACILITAR O APRENDER	32
3.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM SOBRE O ENFOQUE COGNITIVO: TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO.	35
3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS NO AMBIENTE ESCOLAR, USO E IMPLEMENTAÇÃO	36
3.3 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: APRENDER A APRENDER.....	38
4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA	42
4.1 PARTICIPANTES	42
4.2 PROCEDIMENTO.....	42
4.2.1 Procedimento de análise dos dados	43
4.3 INSTRUMENTOS	44
4.3.1 Questionário de Perfil dos Professores.....	44
4.3.2 Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem Boruchovitch (2009).....	45
RESULTADOS	45
DISCUSSÃO	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62
ANEXOS	68

1 INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado *Análise da autorreflexão de professores sobre a utilização de estratégias de aprendizagem no contexto educacional*, que ora é apresentado, insere-se no Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação e vincula-se ao grupo de pesquisa “Contextos de Ansiedade”, certificado pela Univás e cadastrado no CNPq. Trata-se de uma pesquisa para a dissertação de mestrado que tem como objeto de estudo a aprendizagem.

No que concerne à educação, verifica-se que a aprendizagem é um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual e de espírito do sujeito em fases distintas de sua vida com o objetivo de ampliar o conhecimento, de si e de tudo o que o rodeia. No entanto, qual o modelo ideal de educação? Para tal resposta, Brandão (1995) oferece a seguinte reflexão:

A educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes. Assim não existe modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre e nem muito menos o professor é seu único agente. Existem inúmeras educações e cada uma atende a sociedade em que ocorre, pois, é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura, portanto, a educação de uma sociedade tem identidade própria (p.92).

Evidencia-se nas colocações acima que a educação é transformada a cada dia na medida em que na própria sociedade percebemos as manifestações culturais e sociais, que atendem aos mais variados sujeitos e proporcionam um alto conhecimento, uma educação que nos faz pensar no ato de agir.

Sendo assim, a educação é um processo resultante da aprendizagem, de forma integrada que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento de experiência, seja resultante de uma operação diária ou ambos, de uma forma permanente, incorporada ao indivíduo em suas práticas.

As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, por meio da tentativa e do erro.

No que se refere à educação como processo da aprendizagem, percebe-se que o ser humano nasce com potencialidades para a aprendizagem, no entanto, necessita de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado de forma concreta, ou seja, há aprendizado que pode ser considerado nato, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos, a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas.

Embora haja muitos outros elementos que se unem para constituir o complexo processo que é a educação como, por exemplo, o conhecimento, a compreensão, valores etc, pois, educação pode implicar em aprendizagem.

Dessa forma, a aprendizagem é vista como uma necessidade para toda a vida, como uma condição essencial de sobrevivência, atuação e adaptação humana. Considerando a evolução humana, a aprendizagem, pode ser um fator que contribui para a apropriação do conhecimento e propicia o desenvolvimento e as relações nas práticas sociais (STERNBERG, 2008; BUZNECK, 2010).

No contexto das investigações, pode-se perceber a relação conjunta da Educação e da Psicologia, ambas com interesse em desvendar como a aprendizagem acontece e repercute nas ações humanas. Segundo Giusta (2013), um dos entendimentos do conceito de aprendizagem emerge das investigações da Psicologia que pressupõe a experiência como primordial para a captação das impressões do mundo, por meio dos órgãos dos sentidos, para compor o conhecimento, sendo que pode ser verificada mediante a “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência” (p.20).

A aprendizagem também é conceituada como processamento que ocorre na mente para apropriação do conhecimento. Buzneck (2004) descreve, com base na Psicologia cognitiva e no Processamento da Informação, que a cognição humana funcionaria como um computador, sendo que as informações vindas do ambiente são armazenadas em uma estrutura mental e processadas considerando fatores contextuais e internos, para a aprendizagem. Porém, vale destacar que o computador foi desenvolvido fazendo uma comparação análoga ao processamento da mente humana, sendo o cérebro a estrutura mais complexa e dinâmica em estudo e análise.

Para ilustrar a importância dos fatores contextuais correlacionados aos internos do indivíduo, pode-se notar que no ambiente escolar, para haver um processo de ensino-aprendizagem eficaz, faz-se necessário ao professor centrar o aluno ao conteúdo

proposto no dia a dia de suas aulas, de uma forma crescente e continuada, em que habilidades e competências são construídas a partir dos conhecimentos prévios trazidos de suas vivências de mundo, do ambiente externo à escola, ou seja, os fatores contextuais se relacionam aos fatores internos.

Desta maneira, estudos em psicologia cognitiva promovem condições para evidenciar as habilidades cognitivas humanas, como as estratégias de aprendizagem que podem auxiliar no ato de aprender. Por meio de instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem, pode-se obter conhecimento sobre os alunos para auxiliar o professor a ensinar aos estudantes como se aprende e não somente o que se aprende. De acordo com Perraudeau (2006), considerando o contexto escolar, o termo aprendizagem é difícil de ser conceituado, contudo, a aprendizagem pretende promover mudanças significativas no comportamento do aluno, possivelmente em seu desempenho e nos avanços das competências.

Neste cenário, levando em consideração o papel do professor na aprendizagem dos alunos, é consensual que o docente deve ser um mediador e investigador da ação e do comportamento dos estudantes. Cabe ao professor implementar práticas que favoreçam a formação de um aluno ativo e participativo no processo de aprendizagem, além de ser persistente diante dos desafios (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012).

Identificando essa vivência no contexto docente, percebe-se os alunos como os protagonistas da ação, cabendo ao professor a missão de lapidar os conhecimentos trazidos à sala de aula e correlacioná-los a novos conceitos, de forma que o conteúdo possa fazer sentido, bem como ser compreendido pelos alunos. Desse modo, a informação será transformada em conhecimento e, posteriormente, na consolidação do processo em aprendizagem.

Analisando a literatura, evidencia-se várias possibilidades de categorização das estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam em suas tarefas escolares e que podem ser melhor estruturadas com o professor mediando a ação. Somuncuoglu e Yildirim (1999) e Boruchovitch e Santos (2006), consideram que as principais definições e classificações podem ser agrupadas em duas esferas principais: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são, por sua vez, subdivididas em estratégias de ensaio, elaboração e organização e ajudam os alunos a codificar, a organizar e a reter a nova informação. As estratégias metacognitivas envolvem ações como planejar, monitorar e regular, ou seja, o controle e a execução de processos de aprendizagem (DEMBO, 1994; SOMUNCUOGLU; YILDIRIM, 1999).

Ao professor, neste campo de atuação deve propiciar aos alunos a capacidade de fomentar o pensamento sobre os seus próprios pensamentos, levando em conta alcançar níveis mais altos de autoconsciência, a chamada metacognição, um conceito da psicologia cognitiva, quando o ser começa a ter condições de gerenciar o seu próprio pensamento e, neste caso de estudo, o seu próprio processo de aprendizagem.

A metacognição é um conceito muito estudado dentro da psicologia moderna, principalmente na Psicopedagogia (NORIEGA, 2008; TORRANO; GONZÁLEZ-TORRES, 2004; UGARTETXEA, 2001). Pesquisas relativas à metacognição revelam que ela é imprescindível para que as pessoas possam utilizar estratégias de aprendizagem importantes para a melhoria do desempenho de alunos em diversos campos do saber e, assim, consolidar a assimilação da informação em conhecimento eficaz, que faça sentido e possa ser aprendido (DUNLOSKY, 1998; WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011).

Levando em consideração a importância do professor no cenário escolar e tendo em vista seu papel como mediador no processo de aprendizagem, auxiliando-o a desempenhar seu papel e propiciar a capacidade metacognitiva nos seus alunos, é importante oportunizar a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem no que se refere às estratégias utilizadas para aprender. Pensando em fatores que contribuam para a construção do aprendizado, o presente trabalho buscou em sua análise colaborar para a autorreflexão dos professores, bem como para a apropriação do conceito de aprendizagem e das estratégias de aprendizagem como ferramenta útil no seu dia a dia.

Analisando a literatura sobre a temática, nota-se que o número de estudos sobre estratégias de aprendizagem é baixo, especificamente do professor em exercício. Já em âmbito internacional, o número é maior no que se refere a estudos com alunos de licenciatura em formação nos últimos dez anos. A exemplo disso, o estudo de Quezada (2005) utilizou o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem, e encontrou pontuação baixa nas categorias de motivação, estratégias para a preparação e apresentação de exames e adequação à ansiedade.

Os estudos realizados por Gilar, Martinez Ruiz e Costa (2006) analisaram os diários dos alunos e estudaram as estratégias de aprendizagem utilizadas por um grupo de professores em formação em uma situação prática de docência. Os autores sugeriram que as estratégias de aprendizagem precisavam ser desenvolvidas diretamente pelo professor ou incluídas nos programas de formação de professores. No entanto, quase não há estudos envolvendo professores atuando no contexto da sala de aula, pois muito

se fala na preparação dos docentes para a sua atuação futura, porém, existe pouco levantamento sobre como trabalhar com a habilidade de estratégia para aprender e para ensinar, quando se trata de professores que já concluíram a formação acadêmica e não tiveram a oportunidade de participar de algum treinamento/formação sobre as estratégias de aprendizagem.

Sendo assim, este estudo pode propiciar aos professores em atuação na sala de aula, a oportunidade de reflexão sobre sua prática docente, articulando-a ao uso das estratégias de aprendizagem para facilitar o processo de aprender dos alunos. Essa articulação propiciará aos docentes maiores conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, a fim de que o professor possa enriquecer sua prática cotidiana e fomentar a busca pelo conhecimento de seus alunos e também conhecer as estratégias de aprendizagem destinadas a facilitarem o ato de aprender, além de poder ensinar estratégias aos seus alunos.

Com base nos escritos acima, este estudo teve por objetivo analisar a autorreflexão de professores sobre a utilização de Estratégias de Aprendizagem no contexto educacional. Para atingir o objetivo proposto, esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. O **Capítulo I** — *Compreendendo a aprendizagem: conceito e histórico* — traz um fragmento histórico da aprendizagem, com ênfase em dois períodos de destaque para o estudo da aprendizagem cognitiva: a Antiguidade e a Idade Média. Tais períodos colaboraram significativamente para a aprendizagem que temos nos dias atuais, constituídos de etapas precursoras na ideia de refletir sobre o ato de aprender, partindo na busca do “homem cidadão”, ou seja, o ser consciente e reflexivo sobre seus atos, características da cognição humana. Tais concepções proporcionam compreender como se constrói a aprendizagem humana, e as primeiras teorias que explicam como ela acontece, dando ênfase à teoria cognitiva da aprendizagem que fundamenta esse trabalho.

Já no **Capítulo II** — *Estratégias de aprendizagem: método para facilitar o aprender* — será abordado o conceito de estratégias de aprendizagem, bem como tal constructo pode ser trabalhado no ambiente escolar pelos professores, para facilitar o processo de ensinar os alunos no ato de aprender.

A metodologia é apresentada no **Capítulo III**, e trata-se de uma pesquisa de campo, quantitativa, em que são apresentados os participantes, os instrumentos, e os procedimentos utilizados na coleta de dados. O **Capítulo IV** mostra os resultados da pesquisa e o **Capítulo V**, apresenta as discussões dos resultados.

Finalmente, teceram-se as considerações finais e elencaram-se as referências utilizadas. Espera-se, com esta pesquisa, poder auxiliar a compreensão dos professores sobre sua autorreflexão do seu processo de aprender e ensinar, para que os docentes possam melhorar sua prática em sala de aula.

2 CAPÍTULO I - COMPREENDENDO A APRENDIZAGEM: CONCEITO E HISTÓRICO

A aprendizagem é um processo no qual o indivíduo passa a ter novas percepções em relação a novas ou a antigas experiências. Consiste na mudança de comportamento obtida por meio de novas reações, advindas de fatores emocionais ou neurológicos, realidades externas ou simplesmente novas formas de pensar. No contexto escolar, a aprendizagem consiste na apropriação de conhecimentos, de saber fazer e de saber estar.

É importante salientar o papel do professor, seus limites e suas necessidades frente ao desafio de transmitir conhecimento aos seus educandos, tais como: expor os conceitos teóricos relacionados ao assunto em estudo; analisar a importância do professor no processo de ensino aprendizagem e apresentar os desafios enfrentados pelo professor para conseguir realizar seu trabalho, todos esses elementos serão tratados neste capítulo.

2.1 REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ANTIGUIDADE E IDADE MÉDIA NA APRENDIZAGEM

Para compreender a concepção de aprendizagem que se tem nos dias atuais faz-se necessário remeter ao estudo do seu percurso histórico, em especial nos períodos da Antiguidade e Idade Média, onde tudo se inicia. Muitas são as formas de expressar em documentos o que foi assimilado pela memória humana, a exemplo das imagens rupestres encontradas em cavernas primitivas, algo que representa o desejo espontâneo e milenar de passar as informações aos outros. Para compreender o conceito de aprendizagem, é necessário analisar no processo histórico como se sucedeu a aprendizagem e como ela se constrói nos dias atuais. Segundo DÍAZ (2011):

[...] Pedacos de pedra esculpida permitem trasladar a informação de um lugar a outro, bem como a própria cerâmica reproduz o cotidiano. Posteriormente, materiais mais maleáveis, porém consistentes, como o papiro, seguido do papel em suas formas iniciais, uniram-se a esse processo de compartilhar representações da realidade e pontos de vista a respeito. Já na Idade Antiga, encontramos os primeiros indícios de sistematização da aprendizagem nos povos egípcios, chineses e indianos, no intuito de preservar costumes, regras e tradições, utilizando o ambiente familiar e transmitindo os saberes de geração em geração (p.29).

Evidencia-se nessa citação que as primeiras manifestações do homem ocorreram ao manusear os objetos para facilitar o seu dia a dia, bem como registrar as informações observadas em seu cotidiano de forma a perpetuar aos demais membros da comunidade. Trata-se de um registro de memória, o qual possibilitou compartilhar representações e diferentes pontos de vistas, que sistematiza de maneira organizada a aprendizagem na Idade Antiga, período em que a história da educação passou por um grande avanço.

Inicia-se os estudos pela Antiguidade, pois as bases da Psicologia da Educação que dão fundamento à tradição ocidental foram constituídas na Grécia Antiga cerca de cinco séculos a.C. Segundo Silva (2009, p.13), o modelo de aprendizagem que se inicia na Antiguidade perpassa por vários processos, consolidando um modelo de educação com traços políticos e pela inauguração do antropocentrismo filosófico feito por Sócrates, fortemente ligado à Psicologia da Aprendizagem. No entanto, vale lembrar que os gregos não foram os únicos que teorizaram a Psicologia da Aprendizagem, pois todas as civilizações antigas desenvolveram suas respectivas teorias nessa temática, entretanto, a nossa cultura tem suas bases ligadas ao pensamento grego.

Para Jaeger (2003), os gregos deixaram grandes contribuições para a educação afirmando que “aprendemos muito dos Gregos” como a forma de pensamento organizado e a filosofia. O modelo ideal de educação grega era chamado Paideia¹ que tinha como objetivo construir o homem como “homem cidadão”. Ao analisar tal termo, Jaeger (2003) destaca que a Paideia foi uma ideia ousada, pois teve como característica a capacidade criadora que podia amadurecer o espírito artístico e pensador dos povos, ou seja, se iniciou o processo de construção de um ser consciente.

Vale destacar que a Paideia era um nome simbólico designado à força formadora imbricada no espírito Grego, um conceito de grande amplitude para a educação moderna atual. Para Jaeger (2003), pautando-se na ideia platônica, pode-se analisar o produto único e específico do espírito grego, possibilitando compreender a forma de ser dos gregos em várias esferas e mostrando a chave para interpretar a mentalidade grega em muitas outras esferas.

A grande verdade educacional que a República ilustra plasticamente é a estrita correlação entre a forma e o espaço [...] uma lei do mundo moral. [...] O próprio conceito de paradigma tem já implícita a impossibilidade da sua plena realização, a não ser, quando muito, de forma aproximativa.

¹ Nas suas origens e na sua aceção comum, indica o tipo de formação da criança (pais), mais idôneo a fazê-lo crescer e tornar-se homem, assume pouco a pouco nos filósofos o significado de formação, de perfeição espiritual, ou seja, de formação do homem no seu mais alto valor. Portanto, pode-se dizer que a Paidéia, entendida ao modo grego, é a formação da perfeição humana. (BORDIN; MELO 2011)

Reconhecer isto não significa tachar o ideal, como tal, de imperfeição. Tal como a imagem do ser humano mais belo conserva sempre, como obra filosófica, o seu valor de beleza, que é independente de toda a consideração de ordem prática. No entanto, a caracterização da imagem socrática como modelo implica também uma certa relação com o insaciável impulso humano de imitação. É sobre estes dois conceitos procedentes da Grécia primitiva, o de paradigma e o de mimesis², modelo e imitação, que toda a paideia grega assenta. A República de Platão representa uma nova etapa dentro dela (JAEGER, 2003, p. 837).

Para Jaeger, a partir do momento em que os gregos situaram o problema da individualidade no que diz respeito ao desenvolvimento filosófico, se iniciou a personalidade europeia. Além disso, Piletti e Piletti (2008) destacam que o novo conceito de educação era direito apenas dos cidadãos livres da Grécia Antiga, que tinham direito de liberdade ao mesmo tempo em que 90% da população viviam em regime de escravidão.

De acordo com Díaz (2011):

Na sociedade romana e principalmente na grega, esta última metrópole do iluminismo antigo (Platão, Aristóteles...), a aprendizagem foi oficializada desde bem cedo, sem substituir totalmente o ensino familiar; assim, o Estado se apropriava do direito de ensinar a população, selecionando, segundo seus fins políticos e militares, quem deveria aprender determinado campo do saber e quem não tinha esse direito (escravos e servos) (p.29).

Para Piletti e Piletti (2008, p.27), deve-se aos gregos o surgimento de várias ideias e conceitos, conforme listado: o conceito de liberdade política no Estado e através dele; a ideia de que a educação é a preparação para a cidadania; a ideia do desenvolvimento intelectual da personalidade; a ideia de amor ao saber pelo saber, isto é, a filosofia; a ideia de viver de acordo com a razão; o conceito de homem como, primariamente, um ser racional; o conceito moral de personalidade, ou seja, cada indivíduo encontra na sua natureza racional o direito de determinar os seus próprios fins na vida; os conceitos de liberdade moral e responsabilidade moral, isto é, a liberdade sob a lei e pela lei, contida na natureza; o conceito de arte tido como a corporificação concreta de alguma verdade, de um ideal ou experiência de validade; a ideia de que o indivíduo deve procurar conhecer-se a si próprio.

A psicologia grega deu início ao pensamento da desconfiança das coisas, levando o sujeito a refletir e a analisar melhor o que o cerca, até mesmo o próprio sentido. Para Silva (2009):

² Mimese ou mimésis (em grego: μίμησις, mimesis), é um termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação, representação, mímica, imitatio, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu. (LODGE, 1996)

Um dos pressupostos psicológicos da Educação grega era a desconfiança com relação aos sentidos. Os mestres acreditavam que a visão, a audição, o tato, o paladar e até mesmo o olfato eram imperfeitos e poderiam levar a ideias erradas sobre as coisas. Em outras palavras, ensinava-se a desconfiar do que se via e ouvia, por exemplo, já que a verdade somente poderia ser alcançada pela reflexão. Esse é um detalhe importante: o conhecimento verdadeiro está além das possibilidades do corpo, sendo alcançável apenas pela inteligência. A inteligência, como faculdade da *psiché* (alma, em grego), era superior aos sentidos (p.12).

Percebe-se, através da análise do processo de aprendizagem no cenário de formação grega, que se trata das primeiras manifestações que confrontaram os conhecimentos adquiridos no dia a dia, seja até mesmo pela percepção dos sentidos, levando os indivíduos a refletir sistematicamente sobre o seu conhecimento, indo além das potencialidades do corpo e possibilitando correlacioná-lo com a inteligência e com a memória, posteriormente consideradas características da cognição humana.

A aprendizagem, na antiguidade clássica (Grécia e Roma), seguia duas linhas opostas, mas complementares. Uma era a **pedagogia da personalidade** que visava à formação individual e a outra à pedagogia **humanista** cuja ênfase era dada para a aprendizagem universal no sentido de desenvolver a pessoa. (DINIZ, 2007).

Dando continuidade aos avanços da aprendizagem no contexto histórico, percebe-se que o segundo campo de destaque é a Idade Média, cuja principal característica deste período, no aspecto cultural, consiste na absorção da filosofia grega pela teologia cristã, porém não se evidenciou uma união harmônica, afinal os dois *status* de conhecimento se referiam a diferentes atitudes pessoais (SILVA, 2009).

A filosofia cristã teve um importante papel no desenvolvimento do pensamento humano com a exploração do pensar e sentir, é algo do campo da alma, já a fé está pautada na razão com atividades racionais. Segundo Silva (2009):

A reflexão filosófica remete à busca de certezas, enquanto a fé procura a verdade absoluta. As certezas, para serem alcançadas, precisam de exercícios racionais, de experimentação e de constatação empírica ou *in loco*. Contrariamente, a verdade depende de abertura de coração e de aceitação. Todas essas ações constituem faculdades intelectuais e se ligam diretamente a posturas, a valores e a práticas cotidianas (p.19).

Nota-se nessas duas doutrinas da igreja (Fé e Razão) a capacidade do desenvolvimento intelectual do ser, que posteriormente no Renascimento irá contribuir para o avanço da cognição humana, ou seja, o ser racional sobre seus atos e ações. De acordo com Piletti e Piletti (2008), a doutrina da igreja influenciou a educação dos povos europeus na Idade Média, uma vez que as instruções nessa doutrina bem como a

prática do culto substituíram o elemento intelectual, onde todas as modalidades de educação vistas nesse período constituíram uma preparação para um estado futuro.

Durante todo o período medieval, predominou uma concepção de educação que se opunha ao conceito liberal e individual dos gregos bem como a educação prática e social dos romanos. Questionando o período em estudo, pode-se perguntar: qual dessas atitudes poderia ser considerada a que realmente representa o sentido da vida? Como resposta a tal pergunta, surgiram vários pensadores, dentre os quais destacam-se Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino, de acordo com Díaz (2011):

Na Idade Média a unidade ensino-aprendizagem, matizada pela religião, alcança um patamar extremo nas diferentes regiões geopolíticas de então e segue um rumo dogmático correspondente ao expansionismo, principalmente cristão e muçulmano. Assim, por exemplo, a representação diabólica ou infiel era colocada na mão esquerda, de modo que a violação dos códigos genéticos desconhecidos naquela época obrigava as crianças a aprender “a fazer” com a mão direita, considerada a mão “iluminada” (p.27).

Sob o campo da aprendizagem, Agostinho forneceu uma rica contribuição, conforme destaca Silva (2009):

Agostinho (354-430 d. C.) fornece as bases para uma teoria da aprendizagem cuja principal característica é o dualismo³ e cuja principal orientação é o fidelismo⁴. O dualismo traz das suas experiências pessoais anteriores à sua conversão ao cristianismo, quando professava o maniqueísmo, uma doutrina filosófica que afirmava que todas as coisas no universo são absolutamente boas ou são absolutamente ruins, ligadas aos princípios clássicos do Bem e do Mal. Dos neoplatônicos, especialmente de Plotino, Agostinho fixou a oposição entre a perfeição eterna e a imperfeição temporal (p.20).

Agostinho foi uma figura importante no campo histórico da aprendizagem, tendo em vista que ele foi melhorando em suas obras a forma de se expressar, à medida que aprofundava seus estudos na temática do sentido da vida. Para ele, a educação constituía a busca pela compreensão e significado da verdade, que nunca se faz de forma absoluta, sempre existindo uma abertura para o desenvolvimento e mudança.

Para Silva (2009) ainda, outro pensador importante neste estudo é o italiano Tomás de Aquino (1221-1274 d. C.) por apresentar uma perspectiva inserida na doutrina religiosa e no pensamento aristotélico, diferindo em muitos pontos com Agostinho.

³ Padrão recorrente de pensamento desde os primórdios da filosofia, que busca compreender a realidade e a condição humana dividindo-as em dois princípios básicos, antagônicos e dessemelhantes (p.ex., forma e matéria, essência e existência, aparência e realidade etc.) (ZILLES, 2005).

⁴ Doutrina teológica que, desprezando a razão, preconiza a existência de verdades absolutas fundamentadas na revelação e na fé (ZILLES, 2005)

Segundo Silva (2009):

Cerca de oito séculos separam Agostinho de Tomás de Aquino. Nesse ínterim, a filosofia de Aristóteles propagou-se principalmente entre os árabes e a religião muçulmana inspirada nas profecias de Maomé já tivera o seu meteórico crescimento, a ponto de rivalizar com o cristianismo nos episódios das cruzadas (p.22).

Tomás de Aquino, em termos psicológicos, empregou o conceito aristotélico considerado uma concepção da alma humana, que em vários pontos divergia do conceito de Agostinho, levando o ser humano ao conhecer e não apenas ao sentir.

No que se refere às diferenças existentes entre Tomás de Aquino e Agostinho, Silva (2009) nos apresenta a seguinte contribuição:

Se, para Agostinho, a filosofia e a capacidade racional devem ser subordinadas à fé e à capacidade de crer, para Tomás de Aquino, a razão é uma aliada (e não subordinada) da fé. Isso fica evidente em um famoso debate entre Tomás de Aquino e São Boaventura, a respeito das relações entre as faculdades de crer e de raciocinar. Diz São Boaventura que: “O vinho da Escritura não deve ser transformado na água da filosofia [...] seria um péssimo milagre, uma vez que lemos que Cristo transformou água em vinho e não o contrário” (p.23).

Evidencia-se que, para Tomás de Aquino, fé e razão deveriam caminhar juntas, ou seja, ser aliadas, bem como a filosofia, ciência de forte destaque por Agostinho, embasada na alma humana. Segundo Aquino, a fé deveria ter ligações com a capacidade de raciocinar do ser, possibilitando ao homem exercer o senso crítico e a capacidade de pensar, analisar suas atitudes e ações.

Segundo Díaz (2011), com o advento da Revolução Francesa, as correntes revolucionárias do catolicismo (reformismo-luterismo), com traço de humanismo, desenvolvem uma expressão mais natural nos preceitos de ensino (foco na aprendizagem), prolongadas pelas ciências da época – ciências filosóficas da antiguidade grega. O desenvolvimento no campo do ensino-aprendizado, por volta do século XVII até século XIX, ocorreu após grandes descobertas tecnocientíficas, principalmente nas áreas da Medicina e da Biologia e das invenções tecnológicas, além das contribuições de pensadores da Filosofia, da Psicologia e da Pedagogia como: (Voltaire, Rousseau, Kant, Pinel, Pestalozzi, Itard, Seguin).

2.2 PROPOSTAS TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM.

Partindo do recorte histórico, iremos adentrar nas teorias que norteiam a aprendizagem, explicando como ela ocorre neste campo. Tais teorias são reconhecidas como propostas teóricas, consistente no campo da Psicologia da Aprendizagem, que resumem todo um processo histórico epistemológico (COLL et al., 2000, p. 211). São elas: teoria da aprendizagem Associação – Comportamentalista (**Behaviorismo**); teoria significativa da aprendizagem; teoria cognitiva – Processamento da informação (**Cognitivismo**); teoria genética da aprendizagem – psicogenética – teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino (**Humanismo**), conforme representadas no **quadro 1**.

Quadro 1: Teorias da Aprendizagem

TEORIAS DA APRENDIZAGEM		
BEHAVIORISMO	COGNITIVISMO	HUMANISMO
Foco no comportamento, uso do método nas aulas expositivas com recursos de mídia áudiovisual são um exemplo.	Atividades de lógica, explora o raciocínio, atividades de socialização e o uso da aprendizagem por descobertas, pautando nos conhecimentos pré-adquiridos.	Uso da liberdade para aprender, com o ensino centrado na pessoa, as técnicas assumem papel secundário nesta abordagem.

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

No contexto atual, a aprendizagem é muito discutida, tendo em vista que é fator essencial compreender qual a melhor forma de aprendizado para os seres humanos. Neste estudo, será abordada a teoria cognitiva para analisar como a aprendizagem se desenvolve, com ênfase no processamento da informação.

No que se refere à cognição humana, Santos e Souza (2010) destacam:

A cognição humana decorre da capacidade desenvolvida por homens e mulheres para criação ou composição de representações mentais e processos imaginativos, partindo da memória de sensações, sentimentos e ideias. Essas criações ou composições são provocadas por perturbações internas que, em parte, decorrem diretamente dos estímulos recebidos do ambiente no qual os seres humanos são inseridos (p. 260).

Pode-se compreender, por meio da citação acima, que a capacidade de pensar, realizando uma análise crítica, é uma característica dos seres humanos independente do sexo, proporcionada pela cognição. As imagens e informações recebidas do ambiente

externo irão se relacionar às informações armazenadas no interior cerebral, de forma ordenada. A sensação e percepção do ambiente irão propiciar, no processo de tomada de decisões, uma atividade individual perante as informações recebidas, processadas e assimiladas pelo cérebro.

Para Lévy (2004), a memória pode ser dividida em diferentes estruturas denominadas redes associativas e em esquemas, a serem armazenados na memória de longo prazo. A visão de mundo, as vivências e modelos de realidade do ser estão registrados nesta memória. [...] “dada à arquitetura do sistema cognitivo humano, é muito mais rápido e econômico recorrer aos esquemas já prontos de nossa memória de longo prazo” (LÉVY, 2004, p. 153).

Analisando o contexto docente, nota-se a importância em associar o conteúdo em estudo em sala de aula com os pré-requisitos trazidos pelos alunos, ou seja, o conhecimento externo que se faz armazenado na memória será processado à medida que estímulos são acionados para sua liberação. Cabe ao professor realizar a mediação entre os conteúdos trazidos pelos alunos, correlacionando-os com as novas informações e auxiliar no processo de transformação da informação em aprendizagem pelos alunos. Tais fundamentos irão proporcionar atividades que propiciam a socialização e o uso de descobertas na mesma proporção em que o raciocínio é explorado.

2.2.1 Aprendizagem segundo a teoria cognitiva

Sob a luz da teoria cognitiva, a aprendizagem é vista como a relação do mundo externo com as consequências de um plano interno – organização cognitiva (BOCK; FURTADO e TEIXEIRA, 2008). Conhecer como se desenvolve o processo cognitivo na mente humana pelos professores contribui para auxiliar os alunos a compreenderem como aprendem e ter um melhor controle sobre o seu próprio processo de aprendizado.

Compreender como se aprende e de que forma se consolida o saber é necessidade básica para o fortalecimento educacional, bem como para o desenvolvimento humano. No entanto, é algo processual que acontece no tempo e momento certo, pois, no momento em que as informações vão sendo processadas, elas são correlacionadas às informações armazenadas na memória, afinal, cada pessoa em seu processo de desenvolvimento possui um tempo certo e de forma natural, preservando a heterogeneidade dos indivíduos no que diz respeito à forma que se

consolida a aprendizagem. Acontecimentos vivenciados em diferentes tempos irão propiciar maiores consolidações na forma como se observa um determinado fator e, assim, a memória irá armazenar o aprendizado consolidado.

A aprendizagem é compreendida como uma necessidade para toda a vida, uma condição essencial de sobrevivência, atuação e adaptação humana. Considerando a evolução humana, a aprendizagem pode ser um fator que contribui para a apropriação do conhecimento e propicia o desenvolvimento e as relações nas práticas sociais (STERNBERG, 2008; BUZNECK, 2010).

O cérebro humano é um órgão que tem sido estudado durante décadas, a fim de saber como as informações externas são processadas e transformadas em conhecimento pelos indivíduos. É um órgão perfeito, utilizado como modelo para o desenvolvimento dos computadores. Segundo Russel e Norvig (2004), a busca pela inteligência artificial foi pautada em ações que se assemelham àquelas determinadas pelo cérebro.

Concomitantemente ao estudo do cérebro humano, busca-se compreender o conceito de aprendizagem, com o auxílio da Psicologia, por meio de teorias para facilitar a compreensão de todo o processo cognitivo, a fim de relacionar fatores que podem explicar as mudanças de comportamento do sujeito, como tentativas e erros, ensino, crescimento físico, etc.

Na tentativa de se entender como o conhecimento é adquirido, estudos sobre o desenvolvimento do cérebro evoluíram juntamente com a espécie humana. De acordo com Santos e Souza (2010), o processo de cognição humana é resultado das ações de criação do homem, uma maneira de representar seus sentimentos e ideias, perante perturbações internas instigadas por estímulos do ambiente em que os seres humanos se inserem.

Uma crescente investigação sobre o tema se iniciou nos anos de 1970, tais estudos dizem respeito à teoria que fundamentou a forma pela qual as informações eram recebidas do meio externo e que faziam sentido para os seres humanos. Esta teoria recebeu o nome de Teoria do Processamento da Informação que, segundo Díaz (2011), parte do conceito do cognitivo, perante às experiências do sujeito, como: pensamento, percepções, atenção etc.

De acordo com Teixeira e Alliprandini (2013), a Psicologia Cognitiva se baseia na Teoria do Processamento da Informação para demonstrar a importância de levar o conceito das estratégias de cognição e metacognição no âmbito das práticas pedagógicas

escolares proporcionando aos professores ferramentas que lhes auxiliem no dia a dia docente, bem como auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

No contexto das investigações a Psicologia estuda a aprendizagem em sua essência, porém é um termo difícil de ser compreendido, tendo em vista que apresenta grandes possibilidades de emprego do termo. No entanto, áreas da Psicologia e da Educação têm interesse em desvendar como a aprendizagem acontece e repercute nas ações humanas.

Segundo Bock; Furtado e Teixeira (2008), “o conceito de aprendizagem não é simples. Há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos levam a apresentar um comportamento que anteriormente não apresentávamos, como o crescimento físico, e descobertas” (p.132). O termo aprendizagem é estudado em vários campos e se refere no campo escolar às práticas profissionais que deixam um largo espaço na implementação e uso de técnicas para auxiliar na apropriação do conhecimento e consolidação do saber.

Estudos da educação que se relacionam à psicologia cognitiva promovem condições para evidenciar as habilidades cognitivas humanas, como as estratégias de aprendizagem que possam auxiliar o ato de aprender. Por meio de instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem, pode-se obter conhecimento sobre os alunos para auxiliar o professor a ensinar a estes como se aprende e não somente o que se aprende.

A aprendizagem também é conceituada como processamento que ocorre na mente para apropriação do conhecimento. Buzneck (2004) descreve, com base na Psicologia cognitiva e no Processamento da Informação, que a cognição humana funcionaria como um computador, uma comparação análoga, afinal, conforme já visto, o desenvolvimento dos computadores foi criado assemelhando-se ao cérebro humano, sendo que as informações vindas do ambiente são armazenadas numa estrutura mental e processadas, considerando os fatores contextuais e internos, para que a aprendizagem ocorra.

De acordo com Perraudeau (2006), considerando o contexto escolar, é difícil conceituar termo aprendizagem. Contudo, a aprendizagem pretende promover mudanças significativas no comportamento do aluno, possivelmente em seus desempenhos e nos avanços das competências.

Levando em consideração o papel do professor na aprendizagem dos alunos, é consensual que ele deve ser um mediador e investigador da ação e do comportamento

dos estudantes. Cabe ao docente realizar práticas que favoreçam a formação de um aluno ativo e participativo no processo de aprendizagem, além de ser persistente diante de desafios (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012).

Para auxiliar o professor a desempenhar seu papel, pode ser importante oportunizar a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem, no que se refere às estratégias utilizadas para aprender. No campo da cognição humana, percebe-se a aprendizagem como fator que irá propiciar a aquisição de novos conhecimentos perante o confronto com os conhecimentos já existentes. Sobre essa premissa, Pinto (2001) nos dá a seguinte contribuição:

Numa perspectiva cognitiva, a aprendizagem é concebida em termos de aquisição de novas informações e a sua integração no conjunto de conhecimentos existentes. Aprender, porém, não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas tem ainda por objetivo corrigir, aprofundar, alargar. Aprendizagem não é independente dos outros processos mentais de atenção, percepção, memória e raciocínio, sendo o conhecimento de que somos portadores o resultado da mediação mais ou menos coordenada dos vários processos cognitivos (p.01).

Porém, deve-se perceber que a aprendizagem não pode se limitar apenas ao ato de aprender, pois é algo mais abrangente, tendo também a função de reorganizar conceitos que não foram bem consolidados no processamento mental, uma forma coordenada pela cognição humana do indivíduo.

Ainda segundo Pinto (2001), a aprendizagem e a memória são analisadas separadas, tendo em vista a complexidade que os termos implicam. No entanto, são áreas interdependentes, tendo em vista que o material a ser apreendido, ou seja, a consolidação do conhecimento adquirido em aprendizagem pelo sujeito faz parte de um processamento das informações armazenadas na memória do aprendiz, possibilitando que a pessoa possa correlacioná-la aos novos conceitos adquiridos.

Para compreender como funciona a memória humana, foram adotadas algumas perspectivas, dentre as quais se destacam duas mais frequentes. Ambas designam a perspectiva *estrutural* a qual demonstra a memória como constituída por sistemas responsáveis pelo armazenamento da informação, podendo ser de longo ou curto prazo. Outra perspectiva importante nesse campo é a *processual* responsável por tratar a informação em etapas na mente. A primeira etapa consiste na entrada na memória (aquisição), logo após permanecer por certo prazo caracterizado por retenção. Já a segunda etapa diz respeito à que seria recordada – denominada recordação. (PINTO 2001).

Desta maneira, podemos compreender, nas colocações do autor acima referenciado, que a memória funciona como uma biblioteca em que os livros dão entrada no processamento, passam por uma ficha catalográfica elaborada – aquisição e condicionamento da informação na mente – e, em seguida, são colocados nas estantes para consulta – processamento e recuperação das informações armazenadas.

Para Boruchovitch (2001), os seres humanos demonstram que as informações recebidas do meio ambiente em que vivem são transformadas em um processamento complexo e dinâmico. Tal processo foi traduzido e adaptado de Mayer, (1981, *apud* DEMBO, 1988), e possibilitou uma visualização do ser humano tomando consciência do fluxo da entrada da informação em sua mente perante estímulos externos, conforme **figura 1**.

Figura 1. Memória de Curta e Longa Duração

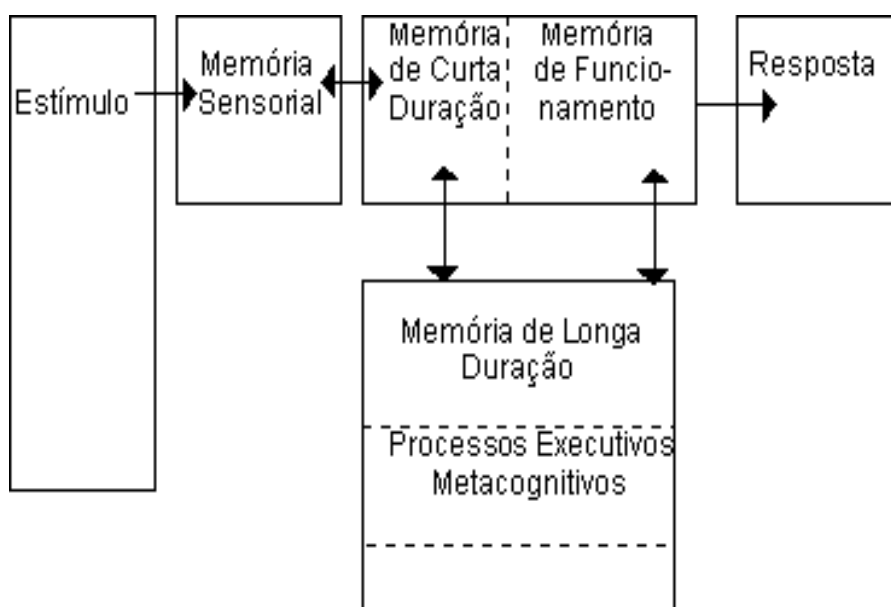


Figura 1. Traduzido e adaptado de Mayer, 1981, citado por Dembo, 1988.

No esquema acima, podemos perceber o fluxo da informação que se inicia perante a presença de algum estímulo, podendo ser visual, por exemplo. Já a memória, nesse estágio, situa-se em um campo denominado Sistema Memória Sensorial – registro de sentido. Nessa etapa, a memória é armazenada por pouco tempo e, por isso, é chamada de memória de curta duração. É na memória de funcionamento em que as informações que não cumprem esse estágio são perdidas. Ao passar pelo registro sensorial e entrar na memória de curta duração, as informações são codificadas e integradas na mente.

Dependendo de como a memória é codificada e integrada, bem como sua profundidade e extensão irá afetar como essa informação será recuperada em um segundo momento (DEMBO, 1988). A memória humana de curta duração é algo limitado, dependendo tanto da capacidade quanto da duração que, de acordo com Boruchovitch (2001), só pode guardar de 5 a 9 unidades, sem um esforço ativo da pessoa e as informações passam pela mente em um espaço de 30 segundos.

De acordo com Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), as tarefas cognitivas podem ser realizadas uma a cada vez para que os sujeitos possam compreender o que estão fazendo. Dessa maneira, faz-se necessário o auxílio de métodos que proporcionem melhor assimilação e contribuam na forma de aprender, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

3 CAPÍTULO II - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: MÉTODO PARA FACILITAR O APRENDER.

Ao tratarmos sobre o conceito de aprendizagem, percebemos que esta se desenvolve perante correntes ligadas à Psicologia, com base em experiências nas relações práticas dos fatos. Conforme nos apresenta Giusta (2013), trata-se de um termo emergido das investigações empíricas, que derivam de uma base do pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa dizermos que o ser está no mundo sendo lapidado perante seus conhecimentos e impressões no mundo no qual configura o conhecimento. Assim, o conhecimento é o resultado das ideias formadas perante o registro dos fatos em uma simples cópia da realidade observada, após uma reflexão do indivíduo.

Diversas pesquisas sobre o uso das estratégias de aprendizagem têm sido realizadas nos últimos anos, nos diferentes níveis de ensino, tanto no cenário internacional (TARABAN, RYNEARSON, e KERR, 2000; COMADENA, HUNT, e SIMONDS, 2007; KARPICKE, BUT LER, e ROEDIGER, 2009; WER-ROSS e THORPE, 2013), quanto em cenários nacionais (COSTA e BORUCHOVITCH, 2004, 2010; LOCATELLI, BZUNECK, e GUIMARÃES, 2007; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, e SANTOS, 2011; SANTOS e BORUCHOVITCH, 2011; FREITAS, MENEZES, NOVAIS, SILVA, e NEVES, 2011; BORTOLETTO e BORUCHOVITCH, 2013; MOREIRA e OLIVEIRA, 2014).

Partindo da concepção de aprendizagem como estratégia, conforme observa-se, autores clássicos sobre esta temática a exemplo de Freire (1996, 2007, 2008) e Vygotsky (2005, 2006, 2008), mostrando a aprendizagem ligada ao humano, enquanto um ser sociocultural capaz de mudar o ambiente em que vive com fatos, atitudes e ações, desenvolvendo o lado cultural, social e humanístico em sua individualidade, mas também na coletividade do grupo no qual o indivíduo está inserido. Nesta perspectiva, temos o homem como um ser reflexivo capaz de gerar ação de constituição e reconstituição de um meio na busca pelo desenvolvimento que se sucede na consolidação de um conhecimento.

De acordo com Faria e Martins (2011), no que se refere ao ato de educar temos a aprendizagem como o objetivo norteador do processo de transformar informações em conhecimento. No entanto, a aprendizagem está entrelaçada ao desenvolvimento do ser

ligado primeiramente aos sentimentos de sensações coletivas que implicam mudanças em nosso pensamento ação e reflexão, gerando satisfação ou até mesmo frustrações sobre os maíus variados fatos do cotidiano em que se insere.

Para Freire (2008), a aprendizagem se baseia no ser humano como o único ser capaz de refletir sobre seus próprios atos e as condições que lhe são impostas, envolvendo de tal modo capacidade crítica e reflexiva, a fim de propor mudanças, sendo um membro ativo no grupo inserido e não um mero observador, mas parte integrante de todo o processo.

Vygotsky (2003) nos mostra a aprendizagem como algo necessário no que se refere a entrelaçar relações culturalmente organizadas da espécie humana, bem como as funções psicológicas, uma vez que se deriva de ações coletivas, mas que se fundamentam em um processo independente do processo de aprendizagem que se baseia em como ela ocorre, relacionando as concepções prévias com as novas, adquiridas e compreendidas.

A aprendizagem se configura nas relações interpessoais no aspecto natural e social de acordo com Ribeiro (2014). Aprendizagem é o resultado de um processo social, relação da comunicação e linguagem no processo social em que o sujeito apresenta uma ação intelectual de consolidação, perante suas experiências diante de relações lógicas. Dessa maneira, existem conceitos formados e resignificados na sua formação e consolidação do conhecimento e da aprendizagem, uma relação cognitiva do aprimoramento dos processos internos do pensamento com sua constatação do real e das vivências no ambiente social, uma reelaboração e reformulação dos conceitos ligados à cientificidade e à constatação.

Nessa linha de reflexão, as abordagens de Freire (2008) e Vygotsky (2003), nos mostram a aprendizagem como algo capaz de construir um indivíduo dinâmico e atuante no meio. Desse modo, a abordagem cognitivista da aprendizagem deve ser emanada de suas práticas socioculturais do homem, ampliando sua visão sobre suas possibilidades e potencialidades perante suas próprias aquisições.

Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem irão emergir de um processo de consolidação de conhecimento que sucedeu um aprendizado, conforme nos fundamentam Danserau (1985), Nisbet e Shucksmith (1986), Pozo (1990), Pozo e Postigo (1993), as estratégias de aprendizagem configuram os meios facilitadores para que se possa aprender algo, contribuindo significativamente, na aquisição, armazenamento e reconfiguração de uma informação.

Nessa mesma perspectiva de reflexão, Weinstein, Goetz e Alexander (1988) as consideram como essenciais e fundamentais para a aprendizagem, pois irão contribuir no como direcionar, trilhar o ato de conhecer e transformar as novas experiências em aprendizado, perante diferentes contextos. Mayor, Suengas e González (1993) as compreendem como os meios utilizados pelos indivíduos para aprender, capacitando-os para melhor gerenciar e organizar o aprendizado, utilizando os novos conhecimentos em desenvolvimento do cognitivo.

Nesse sentido, ao analisarmos o cenário escolar, o professor deve buscar estratégias tanto para aprender quanto para ensinar. Para Monereo e Clariana (1993), o docente deve ser um profissional que apresenta competências reguladoras, tornando possíveis o planejamento, o monitoramento e a avaliação dos seus processos cognitivos, tanto quando aprende como quando ensina.

Para Veiga Simão (2004), o professor, aprendiz de estratégias que deseja ensiná-las ao aluno, deverá reconhecer que no preparo de suas aulas precisa perceber como aprende ou aprendeu, assim como quando e com que finalidade fará uso do conteúdo aprendido, colocando-se no lugar do aluno, durante o processo que irá percorrer para consolidar o ato de aprender. Sem dúvida, conforme estudiosos defendem, oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, ativa e construtiva devem fazer parte da sua formação (MIDDLETON; ABRAMS; SEAMAN, 2011; RANDI, 2004).

Compreender os conceitos de estratégias de aprendizagem e colocá-los em prática é de fundamental importância no ambiente escolar. O ensino de estratégias pelos educadores aos educandos tem sido ampliado, a fim de se propiciar instrumentos e ferramentas para que os estudantes aprendam além dos conteúdos escolares.

O estudo de Pintrich e Garcia (1991) demonstra que as estratégias podem levar ao melhor desempenho, mas também podem favorecer a aquisição do conhecimento e consolidação do saber. Entretanto, os professores tem participação efetiva nesse processo, auxiliando nas dificuldades encontradas pelos alunos, afinal, o processamento da informação pelos alunos ocorre seguindo padrões caracterizados por estes autores, enfocando-os, para aprender os diversos conteúdos, sejam eles de cunho superficial ou profundo relacionados nas estratégias de enfoque cognitivo. Diferenciando estes padrões, temos os superficiais, considerados mais simples do dia a dia como um ato de repetição ou grifos no texto. Já os profundos consistem no ato de fazer analogias, análises criteriosas, comparações reflexivas e críticas. No dia a dia docente, podemos

exemplificar o ato de o professor ensinar o sistema decimal, bem como o ato de os alunos compreenderem os números como um padrão cognitivo superficial. No entanto, quando podemos colocar o conhecimento numeral, analisando dinheiro, hora e medidas, estamos falando de uma análise mais aprofundada dentro do estudo, que requer dos docentes e discentes empenho na busca por uma aprendizagem com enfoque na cognição.

Temos também as estratégias de aprendizagem metacognitivas que, segundo Dembo (1994), se caracterizam como ações de estratégias mais elaboradas no processo cognitivo como o ato de planejar, de monitorar o próprio ato de regular o conhecimento perante as observações dos processos de cognição. De acordo com Cunha e Boruchovitch (2012), as estratégias metacognitivas estão relacionadas a aspectos distintos. Deste modo, os superficiais demonstram um conhecer sobre si mesmo e o ato de relacionar a tarefa do ato de aprender que é o conhecimento, porém, as estratégias de cunho profundo como planejar, devem demonstrar o objetivo do estudo e levar à conscientização sobre sua própria compreensão. Por fim, temos as estratégias reguladoras com a função de auxiliar no ato de modificar um estudo, sanando dificuldades no aprender e rever conceitos de como facilitar a compreensão.

3.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM SOBRE O ENFOQUE COGNITIVO: TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO.

Ao reportarmos à concepção de aprendizagem, percebe-se que se trata de uma necessidade que acompanha os indivíduos durante toda a vida como condição essencial de sobrevivência, atuação e adaptação humana. No contexto das investigações, a psicologia e a educação têm interesse em desvendar como a aprendizagem acontece e repercute nas ações humanas. A teoria de processamento de informação se ocupa de modificar os processos regulatórios que orientam o comportamento e o pensamento, bem como atestam a importância das variáveis afetivas e motivacionais no processamento da informação. (BORUCHOVITCH *et al*, 2006)

No campo de estudo da Psicologia cognitiva, pautado na teoria do processamento da informação, vemos a possibilidade de ajudarmos os alunos a compreenderem sua própria aprendizagem, com a utilização de estratégias que funcionem, ou seja, contribuam positivamente para que possam aprender. Um

levantamento da literatura sobre o assunto, feito por Buruchovitch, Costa e Neves (2005), demonstra que existem alterações nos resultados finais do processo de aprendizagem dos alunos que tiveram uma intervenção nas suas estratégias de aprendizagem com teores afetivo-motivacionais. Isso porque tais intervenções correlacionadas aos aspectos relevantes no ato de se desenvolver a aprendizagem irão construir um ambiente autorregulado, constituindo um meio promissor para o aprender.

Ao aceitar o funcionamento da aprendizagem como processamento da mente humana, é possível verificar como se aprende. Buzneck e Guimarães (2004) descrevem uma concepção psicológica, advinda da década de 1970, para explicar que a cognição humana funcionaria como um computador. Trata-se da Teoria do Processamento da Informação da Psicologia cognitiva em que as informações advindas do ambiente são armazenadas numa estrutura mental e processadas considerando fatores contextuais e internos para a aprendizagem.

Porém, para tratarmos do processo da aprendizagem em um ambiente escolar, é importante analisarmos a motivação, entendida como ação norteadora na sala de aula para que a aprendizagem realmente ocorra, porque ela é a energia do indivíduo para o respectivo processo, segundo (BORUCHOVITCH e SANTOS, 2001; DARSIE, NUNES *et al* (2005). A motivação aparece em sala de aula como algo que determina o objetivo e garra na busca pelo aprender, selecionando fatos, dados, as diferentes informações e relacionando-as em sequências lógicas. Quando temos um aluno desmotivado, decisões simples e até mesmo ações previamente acertadas podem se tornar difíceis e prejudicar todo o processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que a motivação está relacionada ao ato de aprender. Até mesmo os alunos com desempenho desejável, ou seja, considerados inteligentes, sem motivação podem sentir-se desanimados sobre sua própria autoconfiança, desestimulados sobre sua própria capacidade na realização de tarefas simples escolares.

3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS NO AMBIENTE ESCOLAR: USO E IMPLEMENTAÇÃO.

Na atualidade, a escola se apresenta como um ambiente social com potencialidade de fazer a mediação entre indivíduo e a sociedade, permitindo aos alunos reconhecer diferentes culturas e modelos sociais de comportamento e valores morais (Bock *et al* 2008). Pode-se perceber no contexto escolar que os jovens vão deixando de imitar os

comportamentos dos adultos e apropriando-se do seu próprio jeito de ser, realizando uma reflexão cognitiva do seu íntimo, proporcionando maior autonomia do ser perante seu grupo social.

Para Monereo, Pozo e Castelló (2004), a educação possui o papel de garantir aos cidadãos em processo formativo o conhecimento de suas habilidades, bem como apropriar-se das estratégias cognitivas que irão proporcionar as análises críticas das informações acessadas e, posteriormente, transformá-las em conhecimento. Assim, as habilidades conjugadas com as estratégias cognitivas servirão também de apoio, pois têm a função de auxiliar em como lidar com a questão imposta na sociedade do mundo globalizado de sermos aprendizes por toda a vida, visto que a informação passou a ter prazo de validade, devido às constantes descobertas.

Assim, as estratégias de aprendizagem possuem um importante destaque na escola, pois irão auxiliar professores e alunos na apropriação de um conhecimento que será útil para si. Elas proporcionam uma reflexão de uma maneira sequencial, com o intuito de atingir o objetivo de processar a informação e realizar determinada tarefa (POZO, 1996). Desta maneira, ao apropriar-se da forma como se obtém e processa uma informação para transformá-la em conhecimento, o estudante é considerado sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, tal como afirma a Psicologia Cognitiva (GAGNÉ *et al*, 1993; STERNBERG, 2008).

É função do professor ensinar aos alunos que não existe uma estratégia melhor para se aprender, mas que existem diversas estratégias capazes de auxiliar na forma que concebem as informações do ambiente externo e possam confrontar com seus conhecimentos prévios e, a partir de então, transformá-las em um novo conhecimento. Tal habilidade de saber lidar com a estratégia que melhor se adapta para o momento irá auxiliar no aprender, visto que são ações de ordem cognitiva e comportamental realizadas por estudantes durante toda sua trajetória de aprendiz, com o intuito de potencializar qualitativamente a codificação do novo conhecimento a ser armazenado na memória de longa duração. Desse modo, pode ser considerado um saber processual, pelo fato de representar as etapas para obtenção da aprendizagem, como fazer, como estudar e como aprender (WEINSTEIN; MAYER, 1986).

No entanto, encontram-se muitos problemas a respeito de como lidar com as estratégias de aprendizagem na escola, pois nem todos os professores conseguem na sua prática docente distinguir o que são estratégias de ensino e o que são estratégias de

aprendizagem. Nesse contexto, o aluno — ser em transformação e consolidação do novo conhecimento — sai prejudicado ou seja, não consegue consolidar o aprendido.

Para Zimmerman (1986), os estudantes carecem de oportunidade de serem os protagonistas do processo de consolidação da informação, adquirida em conhecimento, uma vez que os professores nas salas de aula tradicionais controlam a maior parte dos aspectos e conjunto de ações. É necessário que o docente incentive os seus alunos na aprendizagem, delegando ao estudante a escolha de projetos e experiências de sua vivência. Ademais, o docente deve propor trabalhos colaborativos em grupos e em diálogos, ao introduzir um conteúdo novo em sala de aula, coletando informações da bagagem do aluno que tem a contribuir sobre o assunto estudado em determinada aula. Tais dinâmicas oferecerão autonomia e responsabilidade, propiciando múltiplas oportunidades para que o discente aprenda e tenha maior controle sobre sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986; SOUZA, 2010, LOPES 1997).

Outros pesquisadores da área da educação, como Derry e Murphy (1986) e Erdamar (2011) consideram as estratégias de aprendizagem uma coleção de táticas mentais, que os indivíduos terão que saber selecionar de acordo com a situação de aprendizagem para facilitar a aquisição do conhecimento. Dessa forma, ter consciência e controle dos procedimentos cognitivos que visam compreender, reter e aplicar as informações, é de extrema importância no procedimento em que se lida com as estratégias de aprendizagem e tais pontos são considerados definidores desta temática, segundo (POZO, 1995; SILVA e SÁ, 1997; DEMBO 2001; DEMBO e SELI, 2012). É importante acrescentar que cabe ao professor a missão de nortear os alunos sobre a importância de se trabalhar com as estratégias, como recurso para auxiliá-los na forma de aprender.

3.3 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: APRENDER A APRENDER

De acordo com Sternberg (2008), na Teoria do Processamento da Informação, os novos conteúdos aprendidos influenciam na qualidade da recuperação e aplicação do novo conhecimento. No entanto, para que isso realmente ocorra os alunos devem estar interessados na aprendizagem, a fim de prestar atenção, de modo que ativem uma

percepção seletiva, essencial para reter a informação na memória de curto prazo. Outro ponto de destaque está no fato de que se deve fomentar a comparação do conhecimento novo com os prévios adquiridos no ambiente em que rodeia, isto é, a bagagem externa trazida pelos alunos à escola.

Dessa maneira, os alunos poderão monitorar e regular o próprio pensamento para que realmente ocorra a aprendizagem. Para garantir a realização de tais etapas de maneira efetiva, é importante desenvolver estratégias de aprendizagem que focalizem a atenção, o esforço, a monitoração do pensamento e o processamento profundo da informação (WOOLFOLK, 2000).

Porém qual o papel da educação sobre o uso das estratégias? De acordo com Almeida (2002) é papel da educação gerenciar e assumir a responsabilidade de ensinar os alunos a pensarem e a estudarem, ou seja, uma reflexão cognitiva sobre sua prática de aprender. Ensinar alunos a aprender efetivamente compreende a natureza construtiva do saber, ou seja, não acontece simplesmente pela justaposição, memorização ou substituição, tal como se utiliza na metodologia instrutiva de ensino, mas se dá na integração dos conhecimentos, nas descobertas e elaborações realizadas pelo aluno.

Segundo McKeachie, Pintrich e Lin (1985), uma importante tarefa educacional consiste em auxiliar os alunos a desenvolverem metodologias que realmente irão contribuir no processo de cognição. Portanto, esses métodos referem-se ao ensino de estratégias de aprendizagem e proporciona aos indivíduos capacidade de adaptar seu pensamento diante de situações variadas e, com isso, estarem melhor preparados para serem aprendizes por toda vida.

Pesquisas da Psicologia educacional e cognitiva demonstram expressivas melhoras na maneira pela qual analisamos nosso conhecimento perante a aprendizagem. Pesquisadores como Boruchovitch (1993, 1999); Derry e Murphy (1986); Jacobson (1998); Pozo (1996, 2002) identificaram a existência de estratégias que podem ser ensinadas por professores e usadas pelos alunos para elevar a qualidade da aprendizagem. Essas estratégias ensinadas na escola irão promover um impacto expressivo no aprendizado dos estudantes, pois os alunos iriam ter noção de seus próprios pontos fortes de conhecimento, uma reflexão cognitiva do pensamento.

Considerar o aluno sujeito ativo na sua própria aprendizagem e valorizar a capacidade dos estudantes de relacionar os conhecimentos de externos, ou melhor, conhecimento prévio, e deter a capacidade de controlar os processos cognitivos durante o ato de aprender. Neste cenário, o ensino das estratégias de aprendizagem desempenha

um papel fundamental (WEINSTEIN e MAYER, 1986), pois identifica a possibilidade de o próprio estudante potencializar sua aprendizagem mediante a aplicação de estratégias que organizem, regulem e monitorem o pensamento e o tratamento da informação. Dessa maneira, ensinar estratégias de aprendizagem no campo da prática docente e repensar sobre problemas do fracasso escolar, sem desconsiderar sua complexidade, mas utilizar-se de um método que irá potencializar o ensino de uma maneira eficaz (BORUCHOVITCH, 2007).

Estudos realizados por Harmon (2000) demonstram que as estratégias de aprendizagem contribuem no aprimoramento da compreensão dos alunos. No entanto, para este autor não há uma estratégia adequada para cada circunstância, já que, para ele, o aluno que teve ter consciência da melhor estratégia a ser utilizada em determinado momento de seu estudo, para que realmente contribua na assimilação da informação e no processo por meio do qual ela se transformará em conhecimento, utilizando-as de acordo com suas necessidades.

Conforme já fundamentado, há várias estratégias, as quais devem ser aplicadas em momentos distintos. Entretanto, como saber lidar com essa diversidade de possibilidade de recursos? Existe um método para orientar o estudante a saber lidar com as estratégias? Cabe a quem ensinar aos estudantes a trabalhar com as estratégias? Respondendo a tais indagações, Oliveira (2008), ressalta que existem várias estratégias para uma mesma situação escolar e saber lidar com essa habilidade de escolha é um sistema processual que vai sendo desencadeado com o tempo, ou seja, à medida que o estudante adquire domínio do aprender a aprender, tendo a consciência de qual estratégia é melhor para cada momento de seu estudo. O controle cognitivo da aprendizagem é uma habilidade que proporciona a efetiva consolidação de novos conhecimentos.

Vale destacar que no ambiente escolar é imprescindível que não se busque apenas a aquisição do conhecimento por parte do aluno, pois se deve almejar muito mais. Para isso, é necessário proporcionar ao aluno maior controle de como alcançar o conhecimento e também realizar uma aula que se torne mais uma troca de experiências, isto é, um diálogo que fomente os alunos a buscar mais informações, contrapondo o conhecimento a ser ensinado com os conhecimentos já trazidos da sua bagagem de vida. Assim, o ensino regular não deve ser focado apenas na aquisição do conhecimento por parte do aluno, como também deve ser dirigido ao ensino de como alcançar tal conhecimento (POZO, 1996; WOOLFOLK, 2000). Ao se ensinar aos alunos a

trabalharem com as estratégias de aprendizagem, o objetivo de instrumentalizá-los e proporcioná-los a utilizar de mais um recurso para momentos de aprendizagem deve ser alcançado (WEINSTEIN; MAYER, 1986).

Sendo assim o aluno irá gerenciar o processo de sua aprendizagem, utilizando corretamente as estratégias, favorecendo sua consolidação do conhecimento e administrando qual a melhor estratégia a ser utilizada para aumentar seu domínio de conhecimento, bem como a aprendizagem. O ensino de estratégias de aprendizagem possibilita aos estudantes ultrapassarem o ambiente escolar e sanar suas dificuldades pessoais e ambientais, melhorando consideravelmente o desempenho escolar e sua aprendizagem (BORUCHOVITCH e COLS., 2006; BORUCHOVITCH, COSTA; NEVES, 2005; DARSIE, 1996).

Utilizar as estratégias de aprendizagem, bem como ensinar os alunos a trabalharem com esse recurso para aprender, possibilita uma ascensão na forma de processar a informação e transformá-la em conhecimento, devendo, portanto, fazer parte da realidade de estudo no ambiente escolar (BORUCHOVITCH, 1999; BZUNECK, 2010; DARSIE, 1996; HARMON, 2000; WOOLFOLK, 2000).

Várias são as expressões que se referenciam a esse constructo. As estratégias de conhecimento, de estudo e de leitura, por exemplo, têm em comum o trabalho com estratégias de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008). Conhecer as estratégias de aprendizagem e intervir por meio delas tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (GOMES, 2005; OLIVEIRA, 2008; RIOS, 2005; HARMON, 2000; BORUCHOVITCH, 1999; ARCHAMBAULT; ECCLES E VIDA, 2010; LOPES, 1997), pois trata-se de um fator capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa e, assim, auxiliar na diminuição do fracasso escolar, com ambiente escolares em que professores e alunos parecem caminhar em passos tão distantes, sem um objetivo em comum, que sempre deve ser o domínio do conhecimento e controle de sua aprendizagem.

4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O estudo tem uma abordagem quantitativa, configurando com uma pesquisa de campo de investigação exploratória e os dados coletados coletivamente, em duas escolas distintas, em dinâmica habitual das escolas nas reuniões de módulo (conforme será explicado nos procedimentos).

4.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 54 professores, com uma representação maior de mulheres, cerca de 64, 81% (n=35). O número de homens que participaram do estudo corresponde a 35,19% (n=19). Foi desenvolvido em duas escolas da Rede Estadual de Ensino dos níveis Fundamental II e Médio do Sul de Minas Gerais.

4.2 PROCEDIMENTO

Primeiramente, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí (Protocolo CAAE: 57477716.3.0000.5102). Em seguida, foram contatados os diretores das instituições de educação básica, perante carta de apresentação do pesquisador (**Anexo C**) que aprovaram a coleta de dados, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e dos cuidados éticos tomados com base na Resolução 466/2012, do Ministério da Saúde.

O instrumento foi aplicado coletivamente, nas reuniões de Módulo II, conforme dinâmica habitual das escolas, fundamentado na Resolução 2.253/2013 Art. 10 (**ANEXO F**), que o professor deve cumprir 1/3 de sua carga horária semanal em reunião de capacitação/formação, planejamento, avaliação e reuniões (SEE/MG – 2013)

Inicialmente, as escolas participantes foram contatadas para emitirem a autorização de participação da instituição, perante carta de apresentação do pesquisador (**ANEXO C**). Com isso, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS, e aprovado (**ANEXO D**).

Após a aprovação, foram agendados os dias de coleta de dados. O instrumento foi aplicado nas reuniões de módulo II semanal das instituições, que tem como principal objetivo a formação pedagógica dos professores. Foi desenvolvido um curso de extensão universitária sobre o estudo, dividido em 10 horas (cinco dias de módulo das escolas), em que os professores tiveram a oportunidade de conhecer e partilhar sobre seus conhecimentos acerca do objeto da pesquisa. O instrumento foi aplicado no primeiro e último encontro do curso.

A coleta dos dados ocorreu conforme atividade de extensão universitária, (**ANEXO D**), onde os professores participaram de um curso de formação sobre o conceito de estratégias de aprendizagem, divididos em cinco encontros. No primeiro encontro e também no último, eles responderam ao protocolo que compõem essa pesquisa, a fim de realizarmos um parâmetro antes e depois da formação. Já nos encontros dois, três e quatro, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre sua prática docente, por meio de curso sobre estratégias de aprendizagem, bem como compreender este conceito, e como trabalhar com esse constructo na sala de aula.

A estrutura do curso de formação:

1º encontro: Apresentação da proposta aos professores, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre esclarecido, além de responderem o questionário de perfil e a primeira aplicação do Protocolo de Ativação da Metacognição.

Nos encontros **2, 3 e 4**, os professores tiveram a oportunidade de conhecer o conceito de aprendizagem e das estratégias de aprendizagem.

No último dia de formação (**5º encontro**), os professores responderam novamente o protocolo de ativação da metacognição e da autorreflexão da aprendizagem, para confrontar os dados apresentados na primeira aplicação antes do curso de formação.

A análise do instrumento aplicado ocorreu mediante agrupamento das respostas dos participantes a cada uma das questões, segundo categorias de respostas propostas por Bardin (2009), além de gráficos ilustram a amostra.

4.2.1 Procedimento de análise dos dados

Os dados analisados foram coletados mediante as respostas dadas ao Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem de autoria de

Boruchovitch (2009), além de um questionário de perfil dos docentes. Tais instrumentos propiciaram coletar informações relevantes sobre as pessoas participantes e sobre a variável de estudo – as estratégias de aprendizagem.

Os resultados coletados por meio do questionário de perfil foram analisados de forma descritiva, a fim de caracterizar a amostra, por meio do programa *SPSS*, versão 22.0 *for Windows*. Todos os dados levantados foram discutidos e analisados à luz da teoria que fundamenta a pesquisa - a psicologia cognitiva para interpretação e apresentação dos resultados alcançados.

4.3 INSTRUMENTOS

Dois instrumentos foram utilizados para coleta de dados. O primeiro se refere ao perfil dos professores participantes da pesquisa e o segundo refere-se ao Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem, desenvolvido por Boruchovitch (2009), adaptado ao público desta pesquisa que são professores em exercício, diferentemente do que foi proposto por Boruchovitch, o qual utilizou em alunos de licenciatura em etapa de formação.

4.3.1 Questionário de Perfil dos Professores

O questionário de perfil tem a função de analisar o perfil dos docentes participantes nesta pesquisa, contendo 12 perguntas, sendo que parte delas visou a identificar o nome, idade e sexo dos participantes. Afinal, trata-se de duas escolas distintas que, apesar de pertencerem ao mesmo nível de ensino, são realidades diferentes que devem fazer parte dessa análise (**ANEXO B**). Outro ponto analisado neste instrumento diz respeito ao fato dos professores avaliados já ter tido oportunidade de participar de alguma formação sobre como trabalhar com as estratégias de aprendizagem no ambiente escolar.

Esse questionamento procura identificar se os professores têm pré-requisitos para não apenas utilizar desses recursos em suas aulas, mas também para auxiliar seus alunos a trabalharem com as estratégias de aprendizagem.

4.3.2 Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem Boruchovitch (2009).

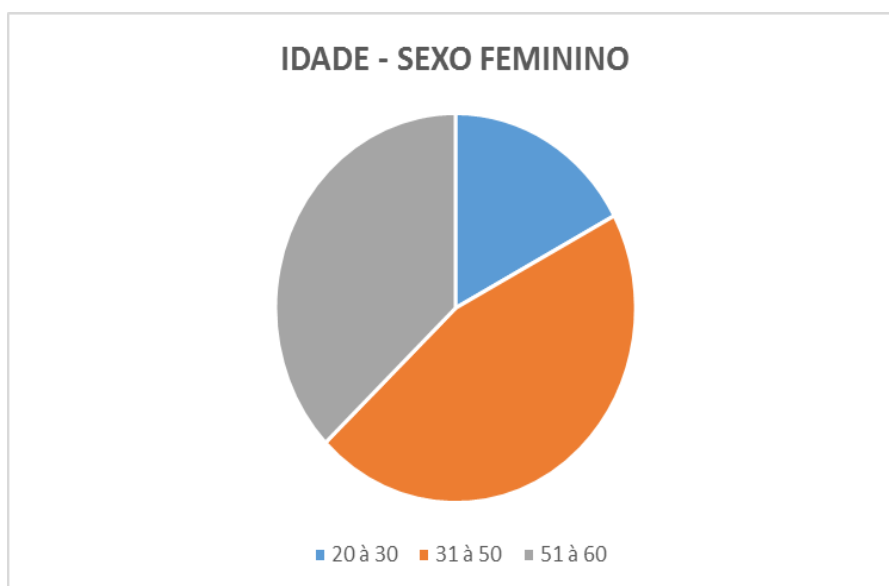
Para análise da proposta de autorreflexão foi utilizado o instrumento: *Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem*, Boruchovitch (2009) que tem o objetivo de conhecer as características do aprendiz. Trata-se de uma adaptação no que se refere aos participantes do estudo, pois o instrumento foi construído e utilizado inicialmente em pesquisa com alunos de licenciatura em Pedagogia (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016), diferente do público que participou da presente pesquisa: professores em efetivo exercício de áreas diversas como Matemática, Português, Ciências e as demais áreas que compõem o currículo básico das escolas. Na ocasião, os professores puderam refletir sobre sua própria aprendizagem, sobre as estratégias de aprendizagem, além de expressar a sua opinião sobre elas.

É composto de seis questões abertas e fechadas, a saber: 1 - Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou sobre como você aprende? Justifique; 2 - Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como aluno? Justifique; 3 - Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como futuro professor? Justifique; 4 - Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar e aprender melhor algum conteúdo, como você faz? Descreva em detalhes; 5 - Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? Sim ou não; 6 - Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem?

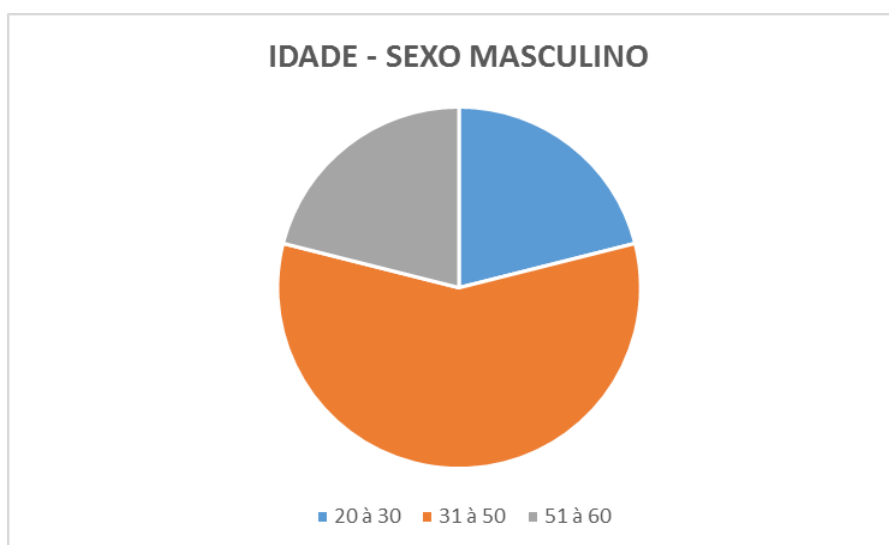
RESULTADOS

Acerca da caracterização da amostra, foram coletados dados que demonstram a idade, sexo, situação funcional, nível de atuação e se o docente já teve a oportunidade de participar de algum curso de capacitação sobre conceito e uso das estratégias de aprendizagem dos participantes.

No que concerne à “**Idade-Sexo das professoras**” (Gráfico 01), e o (Gráfico 02) “**Idade – Sexo dos professores**” que participaram da pesquisa, o gráfico abaixo mostra que as idades variaram na seguinte escala: 20 a 30 anos; 31 a 50; 51 a 60 anos, nos dois gêneros.

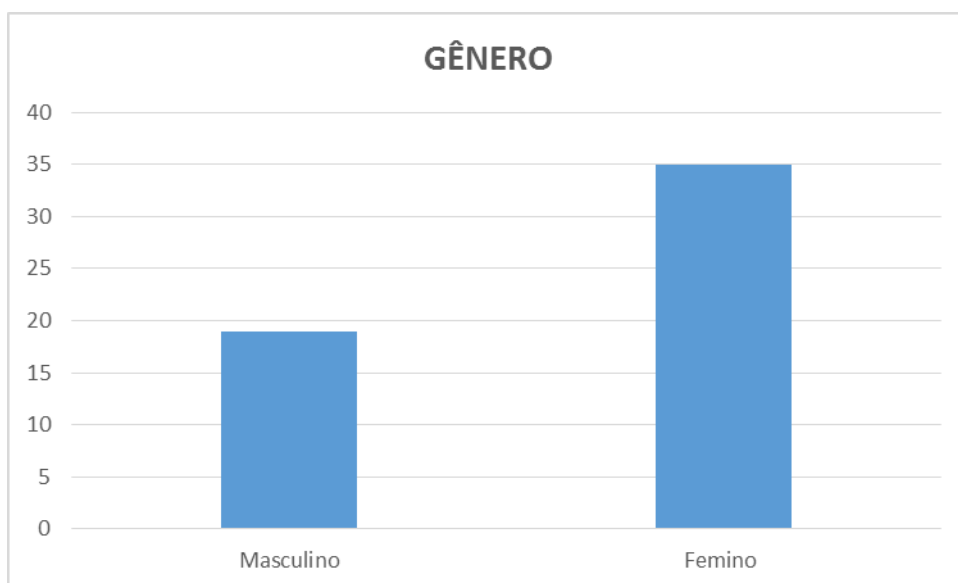
Gráfico 01: Idade – Sexo das Professoras

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Gráfico 02: Idade – Sexo das Professoras

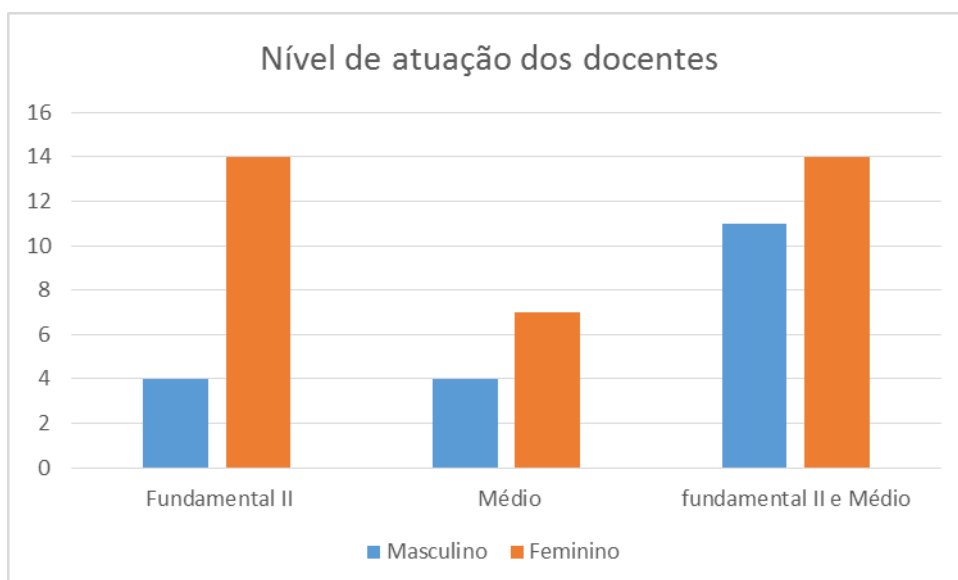
Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Quanto ao gênero que compõe a amostra, temos o **(Gráfico 03)**. Gênero dos participantes – demonstra uma representação maior de mulheres cerca de 64, 81% (n=35) e, 35,19% (n=19) corresponde ao número de homens que participaram do estudo, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 03: Gênero dos Participantes.

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Esses resultados contribuem com os encontrados por Carvalho (1999) Hall (2006) que também verificaram em seus estudos um número expressivo de mulheres na docência em relação ao número de homens da amostra. A seguir, o Gráfico 04 apresenta o nível de atuação dos docentes por gênero.

Gráfico 04 – Nível de atuação dos docentes – por gênero

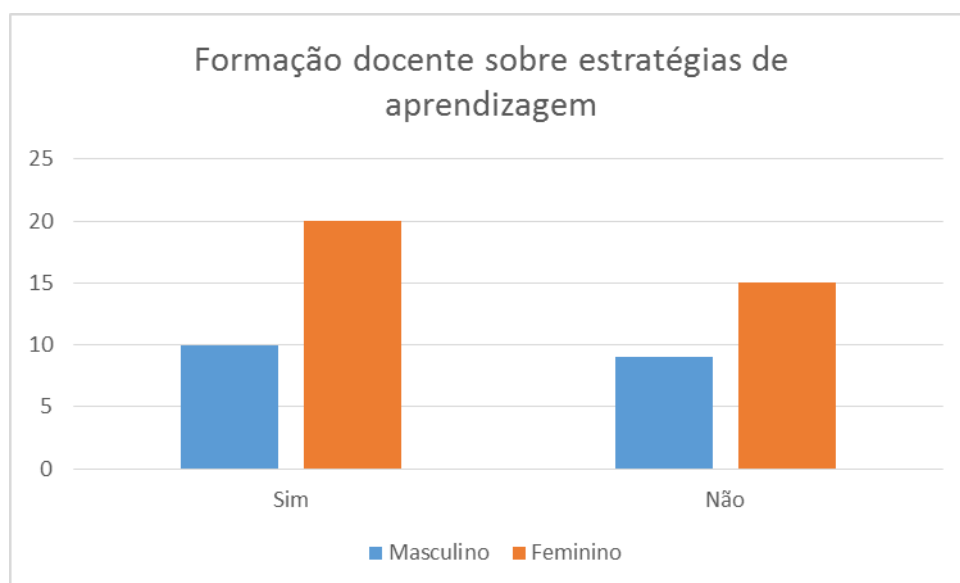
Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Ao analisar o nível de atuação dos docentes, observa-se que, na população avaliada, dentre as 35 professoras, 40% (n=14) trabalham com Ensino Fundamental II,

20% (n=7) com Ensino Médio, e 40% (n=14) trabalham em ambos os ensinos. Já os homens em número de 19, ou seja, 21,05%, trabalham no ensino fundamental II (n=4) e 21,05% trabalham no ensino médio (=4). Além disso, atuam 57,90% (n=11) em ambos os ensinos.

O (gráfico 05) demonstra a participação dos docentes em curso de formação/capacitação, sobre o conceito das estratégias de aprendizagem.

Gráfico 05 – Formação docente sobre estratégia de aprendizagem



Fonte: Estruturado pelo pesquisador.

Conforme demonstra o Gráfico 05, o número de mulheres que tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação/capacitação sobre o conceito das estratégias de aprendizagem é superior ao número de homens, pois 35 mulheres, ou sejam, 57,14% (n=20) declararam já ter participado de cursos de formação sobre as estratégias, e 42,85% declararam que não tiveram oportunidade de participar de cursos de formação sobre esse constructo. Sobre a participação dos homens, em número de 19 participantes, 52,63 (n=10) declararam já ter participado, e 47,36 (n=9) disseram que não participaram de formação.

Os resultados do Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem Boruchovitch (2009) foram separados em dois grupos. No primeiro, houve a aplicação do instrumento em que a primeira pergunta versava sobre o fato de o professor ter o costume de pensar sobre sua aprendizagem ou sobre como aprende, bem como suas justificativas. Os dados revelaram que 81,4% (n=44) dos

professores responderam sim e 12,9% (n=7) não. As respostas foram agrupadas em quatro categorias de acordo com seu foco, como recomendado por Bardin (2009). As respostas positivas obtidas e sua frequência podem ser observadas na (**Tabela 1**).

Tabela 1 - Questão 1: Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende? (1ª Aplicação).

Categorias de respostas	N	%
Não ofereceram justificativa	34	62,98
Reflexão sobre a melhor maneira de aprender	13	24,07
Qualidade da atuação profissional – planejamento de aula	5	9,25
Estudos e pesquisas	2	3,70
Total	54	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

A primeira categoria demonstra que 62,98% (n=34) dos professores não ofereceram justificativa. O número de professores que fazem reflexão sobre a sua forma de aprender foi bem menor 24,07% (n=13), estando em segundo lugar na ordem de frequência das categorias de respostas. Os professores que se preocupam em serem bons profissionais buscando uma qualidade de atuação e planejamento somam 9,25% (n=5) e os professores que consideram a aprendizagem como estudo e pesquisa somam 3,70% (n=2). Observou-se que os envolvidos na pesquisa têm dificuldade em se perceberem como aprendiz, pois focam mais na sua atuação profissional.

A segunda pergunta examinava se o participante considerava útil pensar sobre o próprio processo de aprendizagem e sua justificativa. Dos participantes, 88,88 % (n=48) responderam que sim, que pensam sobre seu processo de aprendizagem como útil. E 11,11% (n=6) disseram que não. De acordo com o foco das respostas, foram criadas quatro categorias, que podem ser vistas no Apêndice. As respostas e as suas respectivas porcentagens se encontram na Tabela 2.

Tabela 2 - Questão 2: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como aluno? (1ª Aplicação)

Categorias de respostas	N	%
Identificação da melhor forma de aprender	23	42,59
Significação da aprendizagem	16	29,63
Importância para a atuação profissional	10	18,52
Não ofereceram justificativa	5	9,26
Total	54	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Pode ser observado que a categoria mais frequente 42,59% (n=23) foi: “Identificação da melhor forma de aprender”, seguida da “Significação da aprendizagem” 29,63% (n=16). Nessa direção, percebe-se que 18,52% (n=10) dos professores fazem um elo entre sua própria aprendizagem e seu futuro exercício profissional. A quarta categoria “Não ofereceram justificativa” equivale 9,26 % (n=5).

Em seguida, a questão três abordava a utilidade de se pensar sobre o próprio processo de aprendizagem com foco na atuação profissional e suas justificativas. Encontrou-se que 98,38% (n= 61) responderam que sim e 1,62% (n=1) que não. As respostas positivas a essa questão foram agrupadas nas três categorias que podem ser visualizadas no Apêndice.

Tabela 3 - Questão 3: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como professor? (1ª Aplicação)

Categorias de respostas	N	%
Qualidade da atuação profissional	32	59,25
Avaliação dos alunos	18	33,35
Não ofereceram justificativa	4	7,40
Total	54	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Como mostra a Tabela 3, a categoria “Qualidade da atuação profissional”, para a qual houve o maior número de respostas, 59,25% (n=32), há realmente relação entre o autoconhecimento e sua importância para ter confiança e tranquilidade para exercer a profissão. Percebe-se, pois, uma relação entre essa resposta e a que apareceu em segundo lugar com 33,33% (n=18): “Avaliação dos alunos”. Vale ainda destacar que o

número de alunos que não ofereceu justificativas para suas respostas foi baixo 7,40% (n=4).

Na quarta questão, foi perguntado o que os professores faziam quando tinham uma tarefa ou desejavam estudar e aprender melhor algum conteúdo e pedia que descrevessem em detalhes estes procedimentos. As repostas foram agrupadas em categorias de acordo com a Taxionomia das estratégias de aprendizagem desenvolvida por Mckeachie et al. (1990, citados por Dembo, 1994), amplamente utilizada na literatura da área, descrita por Boruchovitch (1999). A Tabela 4 apresenta as respostas dos participantes e sua frequência.

Tabela 4 - Questão 4: Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar melhor algum conteúdo, como você faz? (1ª Aplicação)

Respostas	Total	%
Leitura dos textos científicos	23	42,59
Memorização	20	37,03
Pesquisa na internet	9	16,68
Diálogos com docentes	1	1,85
Não apresenta justificativa	1	1,85
Total	54	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Para essa pergunta, os estudantes responderam com mais de uma descrição de estratégias de aprendizagem, totalizando das 54 respostas, cinco categorias distintas. Verifica-se que a maioria dos alunos declarou utilizar como recurso para melhor aprender a “leitura de textos de cunho científico”, sendo 42,59% (n=23). A segunda categoria de maior destaque foi a “memorização” em que recorre a livros, apostilas, resumo de conteúdos, repetindo-os várias vezes, compondo um número de 37,03% (n=20). Sobre as pesquisas realizadas na internet, têm-se que, 16,68% (n=9), já os professores que não apresentaram justificativa nas suas respostas, assim como aqueles que utilizam diálogos com outros docentes, corresponde a 1,85% (n=1), respectivamente.

A pergunta número cinco questiona: “Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? Sim ou não”; 90,74% (n=49) professores responderam que sim e 9,26%

(n=5) que não. Complementando essa questão, a sexta pergunta indagava: “Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem? ”. Para analisar as respostas, foi utilizado um Sistema de Categorização das Respostas existente na literatura (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011), no qual foram identificadas as três categorias, a seguir. As respostas à pergunta número seis estão apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 - Questão 6: Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem? (1ª Aplicação)

Categorias de respostas	N	%
Não justificou	33	61,60
Aproxima da definição correta	12	23,50
Confunde estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino	8	14,90
Total	54	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Como se pode observar, 61,60% (n=33) das respostas não apresentaram justificativas. Contudo, se aproximaram de algum tipo de estratégia de aprendizagem 23,50% (n=12) e corresponderam à definição correta de estratégias de aprendizagem. Observa-se que, somando as respostas das categorias que não correspondem a estratégias de aprendizagem propriamente ditas, há 75,92% das respostas (n=41).

Com relação à segunda aplicação do *Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem Boruchovitch (2009)*, nota-se que na primeira pergunta que versava sobre o fato de o professor ter o costume de pensar sobre sua aprendizagem ou sobre como aprende, bem como suas justificativas. Os dados revelaram que 88,37% (n=38) dos professores responderam sim e 11,62% (n=5) não. As respostas foram agrupadas em quatro categorias, de acordo com seu foco, como recomendado por Bardin (2009). As respostas positivas obtidas e sua frequência podem ser observadas na **Tabela 6**.

Tabela 6 - Questão 1: Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende? (2ª Aplicação)

Categorias de respostas	N	%
Reflexão sobre a melhor maneira de aprender	20	46,50
Qualidade da atuação profissional – planejamento de aula	11	24,00
Não ofereceram justificativa	10	23,00
Estudos e pesquisas	2	6,50
Total	43	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

A primeira categoria demonstra que 46,50% (n=20) dos professores têm uma reflexão sobre a melhor maneira de aprender, nota-se que neste quesito houve um aumento significativo em relação à primeira aplicação, pois aproximadamente 22% dos professores passaram a refletir mais sobre a forma que aprendem após a formação. A segunda categoria, na ordem hierárquica, diz respeito à qualidade da atuação profissional – planejamento de aula, sendo que 24,00% (n=11) dos participantes julgaram importante refletir sobre as estratégias de aprendizagem para uma melhor atuação docente. Evidencia-se que em comparação com a primeira aplicação também houve um aumento expressivo neste campo: cerca de 15%. Já em relação aos professores que não apresentaram justificativa na segunda aplicação, somam-se 6,50% (n=2), número muito menor em relação à primeira aplicação: cerca de 40% de diferença. Tais dados demonstram que, após o contato dos professores com o constructo das estratégias de aprendizagem, os docentes começaram a refletir sobre o conceito de estratégias e analisar seu uso no dia a dia, tanto para aprender quanto para ensinar.

A segunda pergunta examinava se o participante considerava útil pensar sobre o próprio processo de aprendizagem e sua justificativa. Dos participantes, 98,00% (n=42) responderam que sim, que pensam sobre seu processo de aprendizagem como útil. E 2,00% (n=1) disseram que não. De acordo com o foco das respostas, foram criadas quatro categorias, que podem ser vistas no Apêndice. As respostas e as suas respectivas porcentagens se encontram na (**Tabela 7**).

Tabela 7 - Questão 2: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como aluno? (2ª Aplicação)

Categorias de respostas	N	%
Identificação da melhor forma de aprender	21	46,83
Significação da aprendizagem	15	35,40
Importância para a atuação profissional	6	16,27
Não ofereceram justificativa	1	2,50
Total	43	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Pode ser observado que a categoria mais frequente 46,83% (n=21) foi: “Identificação da melhor forma de aprender”, seguida da “Significação da aprendizagem” 35,40% (n=15). Nessa direção, percebe-se que 16,27% (n=6) dos professores fazem um elo entre sua própria aprendizagem e seu exercício profissional. A quarta categoria “Não ofereceram justificativa”, equivale a 2,50 % (n=2). Esta questão também evidencia a mudança de análise dos professores perante uma autorreflexão de sua aprendizagem.

Em seguida, a questão três aborda a utilidade de pensar sobre o próprio processo de aprendizagem com foco na atuação profissional e suas justificativas. Encontrou-se que 95,5% (n= 41) responderam que sim e 4,5% (n=2) que não. As respostas positivas a essa questão foram agrupadas nas três categorias que podem ser visualizadas no Apêndice.

Tabela 8 - Questão 3: Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você como futuro professor? (2ª Aplicação)

Categorias de respostas	N	%
Qualidade da atuação profissional	32	74,75
Avaliação dos alunos	8	18,60
Não ofereceram justificativa	3	6,65
Total	43	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Como mostra a (**Tabela 8**), a categoria “Qualidade da atuação profissional”, para a qual houve o maior número de respostas, 74,75% (n=32), há realmente relação entre o autoconhecimento e sua importância para ter confiança e tranquilidade para exercer a profissão. Percebe-se, pois, uma relação entre essa resposta e a que apareceu em segundo lugar com 18,60% (n=8): “Avaliação dos alunos”. Vale ainda destacar que o número de alunos que não ofereceu justificativas para suas respostas foi baixo 6,65% (n=3). Em comparação com a primeira aplicação, observa-se o olhar dos docentes para a qualidade de sua atuação profissional que cresceu expressivamente na segunda aplicação, em que aproximadamente 14% demonstraram a preocupação dos professores com seu lado profissional.

Na questão de número quatro, foi perguntado o que os professores faziam quando tinham uma tarefa ou desejavam estudar e aprender melhor algum conteúdo e pedia que descrevessem em detalhes estes procedimentos. As repostas foram agrupadas em categorias de acordo com a Taxionomia das estratégias de aprendizagem desenvolvida por Mckeachie et al. (1990, citados por Dembo, 1994), amplamente utilizada na literatura da área, descrita por Boruchovitch (1999). A Tabela 9 apresenta as respostas dos participantes e sua frequência.

Tabela 9 - Questão 4: Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar melhor algum conteúdo, como você faz? (2ª Aplicação)

Respostas	Total	%
Leitura dos textos científicos	16	37,30
Memorização	15	34,80
Pesquisa na internet	8	18,70
Diálogos com docentes	2	4,60
Não apresenta justificativa	2	4,60
Total	43	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Para essa pergunta, os estudantes responderam com mais de uma descrição de estratégias de aprendizagem, totalizando das 54 respostas, divididas em cinco categorias distintas. Verifica-se que a maioria dos professores declarou utilizar como recurso para melhor aprender a “leitura de textos de cunho científico”, sendo 42,59% (n=23). A

segunda categoria de maior destaque foi a “memorização” para a qual se recorre a livros, apostilas, resumo de conteúdos, repetindo-os várias vezes, num total de 37,03% (n=20). Quanto às pesquisas realizadas na internet têm 16,68% (n=9), já os professores que não apresentaram justificativa nas suas respostas, assim como aqueles que utilizam diálogos com outros docentes corresponde a 1,85% (n=1), respectivamente.

A pergunta cinco questionou: “Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? Sim ou não”; 98% (n=42) professores responderam que sim e 2% (n=1) que não. Complementando essa questão, a sexta pergunta indagava: “Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem? ”. Para analisar a resposta, foi utilizado um Sistema de Categorização de Respostas existente na literatura (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011), no qual foram identificadas as três categorias, a seguir. As respostas à pergunta número seis estão apresentadas na (**Tabela 10**).

Tabela 10 - Questão 6: Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem? (2ª Aplicação)

Categorias de respostas	N	%
Aproxima da definição correta	40	94,00
Não justificou	3	6,00
Confunde estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino	0	0,0
Total	43	100

Fonte: Estruturado pelo pesquisador

Como se pode observar, 94,00% (n=42) das respostas aproximaram da justificativa correta. Ademais, nenhum professor confundiu o conceito de estratégia de ensino com estratégia de aprendizagem, diferente da primeira aplicação, em que docentes demonstraram grande dificuldade em assimilar esses conceitos em sua prática cotidiana. Não justificaram a resposta apenas três professores somando 6%.

DISCUSSÃO

Analisar os conhecimentos dos professores a respeito de suas estratégias de aprendizagem constituiu o principal objetivo deste estudo, visto que se pôde perceber, por meio da literatura, a relevância da temática, bem como a escassez de pesquisas sobre o assunto, referente a professores em exercício. Para alcançar esse objetivo, optou-se por utilizar um instrumento de natureza qualitativa que pudesse fornecer informações que expressassem o que realmente os participantes compreendem sobre o constructo em estudo, por isso, optou-se por um instrumento aberto e não nos moldes tradicionais com a utilização de escala *likert*.

Os professores afirmaram, de forma geral, refletirem sobre sua aprendizagem. Essa reflexão leva o professor a uma melhor compreensão, com a tomada de consciência do que faz e para que faz, podendo conduzir a mudanças no sentido do(s) objetivo(s) definidos, funcionando como um *feedback* interno, que lhe permite autorregular a sua aprendizagem (MIDDLETON; ABRAMS; SEAMAN, 2011; VEIGA SIMÃO, 2004). O número elevado de abstenções para a justificativa a essa resposta na primeira aplicação teve como possíveis explicações: a dificuldade para refletir sobre o assunto, a falta de capacidade para a expressão de sentimentos, a preguiça de escrever e a pressa para terminar de preencher o questionário. Hipóteses essas comprovadas na segunda aplicação, onde após os professores terem a oportunidade de conhecer o objeto de estudo, puderam justificar seus conceitos perante o que apreenderam.

As categorias de resposta para a segunda pergunta, referente à utilidade de pensar sobre o próprio processo de aprendizagem, analisadas em conjunto, permitem inferir que os estudantes parecem se preocupar em processar a informação de forma mais profunda. Esses dados vão ao encontro das afirmações de Boruchovitch e Ganda (2013), Frison e Moraes (2010), Marini e Boruchovitch (2014) e Monereo e Clariana (1993), visto que há presença de competências reguladoras que seriam úteis para bons profissionais. Foi interessante notar que houve professores que responderam com foco em uma melhor atuação profissional e tal resposta revela que seu processo de aprendizagem pode estar mais dirigido à profissão, e não só para compreender melhor sobre um determinado assunto. Se por um lado esse dado merece ser mais bem explorado pelas pesquisas futuras — já que um equilíbrio de preocupações no que se refere a ser estudante e ser profissional deve ser apresentado de forma contrabalançada, pois o professor é um eterno aprendiz na função docente —, por outro lado, o fato de os participantes terem respondido que consideravam útil pensar sobre o próprio processo

de aprendizagem para sua atuação profissional é muito positivo e parece revelar sua consciência quanto à necessidade de terem de possuir um controle sobre o que e como deve ser ensinado. Esse reconhecimento é necessário para que ocorra a transferência desse controle para os estudantes, conforme relatado por (Middleton; Abrams; Seaman, 2011; Monereo; Clariana, 1993; Perry; Phillips; Hutchinson, 2006).

Cabem mencionar ainda alguns resultados que chamaram a atenção, como o percentual de 98% de uso de estratégias cognitivas pelos professores. Pode-se inferir, por meio desses dados, que são as mais utilizadas, tendo em vista o seu emprego comumente disseminado no contexto escolar por fazer uso de recursos mnemônicos, dentre outras possibilidades, conforme aponta Monereo, Pozo e Castelló (2004).

Já o uso das estratégias metacognitivas, que proporcionam refletir sobre o seu processo de aprendizagem, correspondeu somente a 1,85% do total, sendo citada a busca de informações com colegas e professores (docentes), que se caracteriza por ser tanto uma estratégia metacognitiva, porque requer consciência da necessidade de ajuda, quanto de aprendizagem autorregulada, na medida em que os professores exibem autodeterminação para superar uma dificuldade ao pedir ajuda a alguém que tenha mais conhecimento ou experiência no mesmo campo de atuação (Newman, 2008; Serafim; Boruchovitch, 2010).

Foi impossível não notar que 61,60% dos professores não apresentaram justificativa para o que compreendem sobre o conceito de estratégias de aprendizagem, com isso, infere-se que os docentes podem desconhecer o seu real conceito, considerando os 14,90% de respostas equivocadas correspondentes a estratégias de ensino. Esses dados não só documentam que ainda há falta de informação quanto a temas importantes, num índice considerável na amostra, mas também salientam a necessidade de melhoria na formação dos professores.

Embora 23,50% dos professores tenham definido estratégias de aprendizagem semelhantes ou próximas da significação adotada neste trabalho, eles ainda necessitam de mais clareza sobre o que elas representam, afinal, é um número muito baixo. De modo semelhante aos resultados obtidos no estudo de Santos e Boruchovitch (2011), com professores em estado de formação acadêmica, houve uma porcentagem alta de alunos que confundiram estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino e que não tinham ideia do que significam cada um desses conceitos. Tais dados revelavam que essas dúvidas perpetuam na atuação dos professores, por falta de uma preparação sobre o conceito das estratégias, seja enquanto acadêmico nas licenciaturas, seja quando

professor em exercício profissional. Os dados do presente estudo reforçam a necessidade de que sejam oferecidos espaços nas escolas para que os professores possam ter a instrução acerca do uso de estratégias de aprendizagem, tal como reconhecida na literatura (Boruchovitch; Costa; Neves, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o presente estudo oportunizou reflexões que apontam a necessidade de que sejam feitas mais pesquisas com o mesmo intuito desta, além de maiores oportunidades de formação aos professores sobre a temática. Além disso, deve haver investimento na construção e validação de instrumentos que possam ser utilizados em conjunto com os de autorrelato para a observação mais objetiva do comportamento dos respondentes.

Recomenda-se, pois, que a pesquisa futura recorra a aplicações individuais dos mesmos instrumentos por meio de entrevistas, de modo a obter dados mais aprofundados dos participantes, dando-lhes oportunidade de justificar suas respostas e posições. Afinal, as opções sem justificativa levam a inferir possíveis respostas que podem não condizer com a realidade. É igualmente importante que a amostra seja maior e proveniente de várias escolas distintas. Ademais, como os estudos sobre as estratégias de aprendizagem de adultos, no Brasil, têm sido baseados em medidas quantitativas como escalas do tipo *likert*, seria interessante ainda que esforços sejam direcionados à comparação dos dados obtidos por formas diferentes de mensuração.

Outro ponto de destaque, diz respeito à segunda aplicação mostrando que os professores, após terem a oportunidade de conhecer o conceito de estratégias de aprendizagem, bem como diferenciá-las de estratégia de ensino, puderam melhor autorrefletir sobre sua prática e como a utilizam para aprender. Tal autorreflexão oportuniza a capacidade dos professores de desenvolverem métodos com os seus alunos para trabalharem com as estratégias de aprendizagem visando a uma melhor forma de aprender, conforme estudos de Pintrich e Garcia (1991).

No sentido de contribuir com outro tipo de abordagem, diferente das medidas frequentemente empregadas na literatura, que se optou neste trabalho por um instrumento de natureza quantitativa, que não só mapeasse as estratégias de aprendizagem reportadas pelos participantes, mas também analisasse o perfil dos professores em atuação e que pudesse desvelar aspectos ímpares, referentes aos seus processos autorreflexivos no que tange à própria aprendizagem, tão relevantes à atuação do professor.

Neste estudo observou-se uma diferença entre as aplicações do instrumento levando-nos a concluir que, apesar do conhecimento adquirido dos professores durante sua formação acadêmica e experiência profissional os ajuda na formulação de diferentes

estratégias, e que a princípio eles não demonstraram domínio do conhecimento sobre o objeto de estudo, por falta de formação sobre esse tema. Isto reafirma a necessidade de investigação sobre estratégias de aprendizagem para professores tanto em formação quanto em exercício da profissão, de forma a obter melhor compreensão deste do processo de aprendizagem. Uma vez constatada a falta de domínio de professores atuantes sobre o uso estratégias aprendizagem acredita-se na necessidade de maior estudo e aprofundamento por parte de tais profissionais, no sentido de testar os benefícios de se trabalhar com as estratégias buscando um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O trabalho pautado numa organização dinâmica e interativa exige apenas pequenas e simples atitudes dos professores, logo eles podem organizar o seu trabalho de maneira a explorar conteúdos por meio de descobertas, atividades lúdicas, recursos midiáticos, consulta e exploração da temática, satisfação de interesses e curiosidades.

Cabe à escola e ao professor o papel de formar os alunos para que desenvolvam comportamentos proativos diante dos desafios escolares. Sendo assim aspectos sobre a formação dos professores precisa ser considerada para propiciar uma autorreflexão sobre o seu envolvimento com os aluno e com a aprendizagem. Ter domínio do seu conceito bem como executa-lo no dia a dia docente é suma importância, tanto quanto a seleção das estratégias que melhor condiz com a realidade dos alunos, pois possibilitam ao estudante ampliar as formas de estudar, diversificar ativamente os procedimentos que utiliza para aprender, servindo para recapitular conteúdos ensinados ou mesmo para superar dificuldades escolares

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com os professores no sentido de reflexão sobre sua formação, e buscar a capacitação constante de seus processos cognitivos e metacognitivos. Assim, para que haja mudança de paradigmas nas práticas dos docentes, no sentido de agirem de forma crítica e autônoma, é necessário que sejam oferecidos espaços nas escolas com cursos de formação de professores para a instrução quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, conforme foi apontado nas pesquisas levantadas neste trabalho, fundamentado na Resolução 2.253/2013 (SEE/MG).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.6, n.2, p. 155 – 165, 2002.
- ARCHAMBAULT, I., ECCLES, J. S., e VIDA, M. N. Ability, self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from Grades 1 through 12. **Journal of Educational Psychology**, 102 (4), p. 804 -817, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOCK. A. M. B.; FURTADO. O. TEIXEIRA. M. L. T. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de psicologia. 14 ed, São Paulo: Saraiva, 2008.
- BORDIN, R. A., MELO, J. J. P. **Platão**: a educação do político. X Jornada de estudos antigos e medievais. Universidade Estadual de Maringá. PR. 2011.
- BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v.8, n.2, p. 156-167, 2007.
- _____. **Escala de estratégias autoprejudiciais** (Manuscrito não publicado). Campinas, São Paulo, Brasil: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2009.
- _____, E. Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, 14(3), p. 461-467. 2001.
- _____, E. ; SANTOS, A. A. A. In: Gomes, M. A. M. (2002). **Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.
- _____, E.; SANTOS, A. A. A.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C.; CRUVINEL, M. PRIMI, R.; GUIMARÃES, S. E. R. Estudo preliminar para construção de uma escala de estratégias de aprendizagem infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(3), p. 297-304, 2006.
- _____, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C.; Estratégias de Aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M.C.; SANTOS, A.A.A.; SISTO, F.F. (orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. 1.ed., p. 239-260, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____ Estrategias de aprendizaje. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desarrollo psicológico y educación**, II. Madrid: Alianza, 1990.
- _____ **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 12, núm. 2, 1999.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense. São Paulo. 1995.

BROWN, A. L. Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, 52, p. 399-413. 1997

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

BZUNECK; J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK; J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: contextos psicológicos e contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COLL, Cesar et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

CUNHA, N. B.. BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology**. Vol. 46, n. 2, p. 247-254, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n3/v12n3a10.pdf>> Acesso em 13 de jan. 2017.

CUNHA. N. B.; BORUCHOVITCH. E. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, Vol. 46, (2), 2012.

CUNHA, N. B. BORUCHOVITCH, E.. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-Posições [online]**. vol.27, n.3, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072016000300031&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 03/01/2017.

DANSERAU, D. F. Learning strategy research. In: SEGAL, J. W.; CHIPMAN, S. F.; LASER, R. (Orgs). **Thinking and learning skills**. Hillsdale: L. Erlbaum. 1985.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, 99, 47- 59. 1996.

DAVIS, C; NUNES, M. M. R; NUNES, C. A. A. Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 371p., 1985.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. New York: Longman Publishing Group, 1994.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success**. A focus on self-regulated learning. New York: Routledge, 2012.

DEMBO, M.H. **Applying educational psychology in the classroom**. New York: Longman. Ed. 3. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000091&pid=S0102-7972199900020000800019&lng=en> Acesso em 13 jan. 017.

DERRY, S.J., MURPHY, D. A., Designing systems that train learning ability: From theory to practice. **Review of Educacional Reserarch**, 56 (1), p. 1 – 39, 1986.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DINIZ, M. M. F. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem.**

Universidade Federal da Paraíba. (Dissertação de Mestrado). João Pessoa/PB. 2007.

Disponível em: <http://www.psicologiacientifica.com/estudantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje>. Acesso em: 22 mar. 2017.

ERDAMAR, G. Na investigation of student teachers' study strategies with respect to certain variables. **Review of Educacional Reserarch**. 17 (2), p. 69 – 83, 2011.

FLAVELL, J. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F.; KLUWE, R. **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 144-158, 2010.

GAGNÉ, Ellen .D. *et al.* **Cognitive Psychology of school learning**. Nova York: Harper Collins/ College Publ, 1993.

GILAR, R; RUIZ, M. A. M.; COSTA, J. L. Diary-based strategy assessment and its relationship to performance in a group of trainee teachers. **Teaching and teacher education: an international journal of research and studies**, v. 23, n. 8, p. 1334-1344, 2006.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v>. Acesso em 15 de abr. 2016.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 21(3), 319 - 326, 2005.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HARMON, J. M. Assessing and supporting independent word learning strategies of middle school students. **Journal of Adolescent e Adult Literacy**, 43 (6), p. 518-527, 2000.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on students: A meta analysis. **Review of Educational Research**, n. 66, p. 99-136, 1996.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G., Children's metacognition about Reading: Issues in definition measurement and intruction. **Educational Psychologist**, 22 (3/4) p. 255 – 278. 1987.

JAEGER, W. **Paideia: A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOU, G. I. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: um processo de intervenção no contexto escolar**. (Tese de Doutorado não-publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2004.

LODGE, David. Mimesis and diegesis in modern fiction, **In: Essentials of the Theory of Fiction**, org. por Michael J. Hoffman e Patrick D. Murphy. Ed. 2. 1996.

LOPES, M.C.C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau**: uma proposta de intervenção. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MARINI, J.; SILVA, A.; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista E-PSI**, Ano 4, v. 1, p. 102-126, 2014.

MAYOR, J.; SUENGAS, A; GONZÁLEZ, M., J. **Estrategias metacognitivas**. Madrid: Síntesis, 1993.

MCKEACHIE, W. J., PINTRICH, P. R., e LIN, Y. G. Teaching learning strategies. **Educational Psychologist**, 20(3), p. 153-160, 1985.

MIDDLETON, Michael; ABRAMS, Eleanor; SEAMAN, Jayson. Resistance and disidentification in reflective practice with preservice teaching interns. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 126, p. 67-75, 2011.

MONEREO, C; POZO, J.I.; CASTELLÓ, M. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C. MARCHESI, A.; PALACIOS, J.(Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação escolar (p. 161-176). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MONEREO, Carles Font; CLARIANA, Mércé. **Profesores y alumnos estratégicos**. Cuando aprender es consecuencia de pensar. Madrid: Pascal, 1993.

NELSON, T.; NARENS, L. Why investigate metacognition? In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. **Metacognition**. Knowing about knowing Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1996.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J.; **Learning strategies**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

OLIVEIRA, K. L. **Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**: análise de suas propriedades psicométricas. 2008, 187 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, K. L; BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 25 n. 4, 2009.

PERRAUDEAU. M.. **As estratégias de aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos**, Instituto Piaget, Porto Alegre: Editora Horizontes Pedagógicos, 2006.

PFROMN, N. S. A Aprendizagem como processamento da informação. In: NETTO, S.P. (Org.). **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**, São Paulo: EPU, 1987.

PILETTI, N. PILETTI, C. **História da Educação**. Ed. 7, Editora Ática, São Paulo, 2008.

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), **Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores Lisboa**: Edinova - Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto, 2001.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R., **Advances in motivation and achievement: Goals and Self – regulatore processes**.p. 371 – 402. Greenwich, CT: JAI Press, 1991.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C. et. al. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 176 – 197, 1996.

POZO, J.L. POSTIGO, Y. Las estratégias de aprendizaje como contenido del currículo, Em MONERO, C. (Ed.) **Estratégias de aprendizaje**: procesos, contenidos e interacción. Barcelona: Domenech. 1993.

_____. SPERB, T. M.; A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19, 2006. <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a10.pdf>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

QUEZADA, María Teresa Muñoz. Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. **Revista Electrónica Psicología Científica**, v. 7, n. 13, 2005. Disponível em: <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje>. Acesso em: 22 jan. 2017.

RIBEIRO, J. B. **As estratégias de aprendizagem na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre: 2014.

RIOS, E. R. C. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem**: contribuições para a produção de textos. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 193p., 2005.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência Artificial**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier. 2004.

SANTOS, F. M. R; SOUZA, R. P. L. O Conhecimento no Campo de Engenharia e Gestão do Conhecimento. **Revista Perspectiva em Ciência da Informação**. n 52, p. 399-413. 1997.

SANTOS, F. M. R; SOUZA, R. P. L.. O conhecimento no campo de engenharia e gestão do conhecimento. **Revista Perspectiva em Ciência da informação**. 2010. Disponível em: <http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/view/867/718>>. Acesso em: 22 maio 2016.

SILVA, A. J. **Psicologia e educação**: fundamentos para a aprendizagem. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.

SIMÃO, A. M. V. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: LOPES DA SILVA, Adelina et al. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante** – perspectivas psicológicas e educacionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004, p. 475-484.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educ. rev.** [online]., n.36, pp. 95-107. 2010.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Tradução Anna Maria Dalle Luche, Roberto Galman; Revisão Técnica José Mauro Nunes. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

STERNBERG, R. J.; Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? In: HARTMAN, H. J., **Metacognition in learning and instruction**. Boston: Kluwer Academic, 2002.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v.17, n. 2, 2013, p. 279-288. Disponível em: <http:// <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a10.pdf>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

UGARTETXEA, J. Motivación y metacognición, más que una relación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v 7, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n21.htm>. Acesso em: 22 dez. 2014.

WEINSTEIN, C. E., GOETZ, E. T. ALEXANDER, P. A. **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation**. New York, NY: Academic Press. 1988.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: M. Wittrock (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York. 1985.

WEINSTEIN, C.E. e MAYER, R.E. The teaching of learning Strategies. In: WITTRUCK, M.C. (org.). **Handbook of research on teaching**. Nova York: McMillan, p. 315 – 327. 1986.

WOOLFOLK, Anita. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZILLES, U. **Fé e razão na filosofia e na ciência**. Faculdade de Teologia – PUCRS. Porto Alegre v. 35 p. 457 – 479, 2005.

ZIMMERMAN, B.; J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, n. 1, p. 307-313. 1986.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando, nos meus estudos de mestrado, uma pesquisa científica, intitulada: “Estratégias de Aprendizagem como ferramenta do professor para aprender e para ensinar nos níveis Fundamental II e Médio”. Quero convidá-lo a participar desta importante pesquisa para a educação. O objetivo é investigar / verificar a autorreflexão e percepção de professores sobre a utilização de Estratégias de Aprendizagem para aprender e ensinar no contexto educacional. A pesquisa é constituída por um instrumento intitulado “Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem” Boruchovitch (2009), adaptado. O referido protocolo visa a ativar a metacognição e autorreflexão dos professores com relação a suas práticas docentes, a fim de contribuir na aprendizagem dos alunos.

Embora aceite participar deste projeto, estará garantido que poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento, bastando para isto informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terá direito a nenhuma remuneração. Poderão ocorrer riscos mínimos como, por exemplo, algum desconforto ao responder as questões, mesmo assim sem lhe causar prejuízos ou danos. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Assim, declara que foi esclarecido de que, participando desta pesquisa, está participando de um estudo de cunho acadêmico-científico. Para tanto, solicitamos que colabore com esta pesquisa respondendo às perguntas que levam aproximadamente 30 minutos para a conclusão.

Numa posterior publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da instituição e dos professores participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los. Os dados serão guardados por 5 anos em banco de dados pelos pesquisadores responsáveis, localizado no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da UNIVÁS, na unidade Campus Fátima, da Universidade do Vale do Sapucaí, após os quais serão eliminados.

Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí situado na UNIDADE FÁTIMA, Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG, o qual poderá ser contatado pelo telefone (35) 3449-9271. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Wesley Openheimer de Carvalho por meio dos telefones: (35)9 8432-9188 e-mail: wesleyopc@hotmail.com.

Após declarar seu consentimento, você terá acesso aos instrumentos.

Agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador: Wesley Openheimer de Carvalho

CPF: 109.122.816-77

PROPEs em Educação / UNIVÁS

Orientadora responsável: Dra. Sandra Maria da Silva Sales de

Oliveira

CPF: 345.920.676-49

PROPEs em Educação / UNIVÁS

ANEXO B

Questionário I- Perfil dos Professores

Prezado (a) Professor(a),

Por favor, preencha o questionário que segue com informações sobre sua formação e experiência docente e ainda sua opinião acerca da compreensão do conceito de estratégias de aprendizagem, bem como a utilização por você para auxiliar na forma que os alunos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos sua atenção e disponibilização de tempo para a participação neste estudo.

Atenciosamente,

Wesley Openheimer de Carvalho

I- Perfil dos Professores

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Estado Civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () Outros
5. Situação funcional: () Professor Designado () Efetivo () Ajustamento
6. Se atua, apresente o tempo de serviço no magistério: _____
7. Com relação ao cargo que ocupa:
Possui 1 cargo completo 16 horas/aula ()
Possui 2 cargos na mesma instituição ()
Possui menos de um cargo completo ()
Possui cargos em escolas diferentes ()
8. Nível que Atua:
() Fundamental II () Médio EJA ()

9. Apresente o número de horas semanais que você utiliza na organização, preparação de suas aulas e para os estudos e pesquisa: _____

10. Na sua formação docente seja enquanto acadêmico ou professor em exercício, teve algum treinamento para trabalhar com as estratégias de aprendizagem?

() Sim () Não

11. Você se considera uma pessoa feliz em sua profissão? Optaria por outra carreira? Justifique.

16. Tem outro emprego além do magistério?

ANEXO C

Carta de Apresentação do pesquisador

Por meio desta apresentamos o Pesquisador Professor Esp. Wesley Openheimer de Carvalho, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), que está realizando a pesquisa intitulada “Estratégias de Aprendizagem como ferramenta do professor para aprender e para ensinar nos níveis Fundamental II e Médio”. O objetivo do estudo é verificar a autorreflexão/ percepção de professores sobre a utilização de Estratégias de Aprendizagem para aprender e ensinar no contexto educacional.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (aplicação de curso de formação/questionário/observação), com os professores desta respectiva instituição de Ensino.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa e na formação deste futuro Mestre em Educação.

Atenciosamente,

.....

Prof. Dra. Sandra Maria da Silva Sales de Oliveira

Orientadora da Pesquisa

ANEXO D



FORMULÁRIO PARA ATIVIDADE DE EXTENSÃO

Recebido em: ___/___/___
 CADASTRO Nº _____

NOME DA ATIVIDADE: Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática

CLASSIFICAÇÃO () Projeto () Curso () Encontro () Jornada () Exposição () Oficina () Seminário
 () Palestra () Simpósio () Workshop () Publicação () Concurso () Viagem

ÁREA TEMÁTICA: () Comunicação () Cultura () Direitos Humanos () Educação
 () Meio Ambiente () Saúde () Tecnologia () Trabalho

RESPONSÁVEL PELA ATIVIDADE: Prof. Dra. Sandra Maria da Silva Sales de Oliveira e Mestrando Wesley Openheimer de Carvalho.

Endereço para contato: Sítio Boa Vista, S/N, Furnas, São Sebastião da Bela Vista - MG

E-mail: wesleyopc@hotmail.com **Tel.035 9832-9188**

CURSO DE ATUAÇÃO DOCENTE:

<input type="checkbox"/> Administração	<input type="checkbox"/> Engenharia de Produção,	<input type="checkbox"/> Psicologia
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Farmácia	<input type="checkbox"/> Publicidade e Propaganda,
<input type="checkbox"/> Ciências Contábeis	<input type="checkbox"/> Fisioterapia	<input type="checkbox"/> Sistemas de Informação
<input type="checkbox"/> Educação Física	<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Tecnologia em Gestão de Produção Industrial
<input type="checkbox"/> Enfermagem	<input type="checkbox"/> Medicina	<input type="checkbox"/> Tecnologia em Gestão de RH
<input checked="" type="checkbox"/> Mestrado em Educação	<input type="checkbox"/> Pedagogia	<input type="checkbox"/> Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas à Saúde
<input type="checkbox"/> Mestrado em Bioética	<input type="checkbox"/> Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem	

Local de Realização: Escola Estadual - São Sebastião da Bela Vista, Escola Estadual - Santa Rita do Sapucaí.

Período: De 01/08/2016 a 31/08/2016

Horário: Das 17:00 horas as 19:00 horas	Dia(s) da semana: Segundas- feiras Quartas-feiras	Carga horária total: 10:00 horas
---	--	----------------------------------

Ministrante (s): Wesley Openheimer de Carvalho: Docente da Instituição: () Sim () Não Titulação: Especialista. **(Obs. aluno do Mestrado em Educação e Bolsista que atua em curso de EAD na instituição)**
 Sandra Maria da Silva Sales de Oliveira: Docente da Instituição: () Sim () Não Função/Cargo: Professora do Mestrado em Educação Titulação: Doutorado

Público alvo: Professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio

Nº de pessoas que serão atendidas: 60 professores

Parceria **Apoio** **Convênio**

Escola Estadual de Minas Gerais – SEE/MG

Nome da(s) instituição(s) ou empresa: parceira, apoiadora ou conveniada.

Objetivos:

Objetivo Geral: Promover formação específica sobre as estratégias de aprendizagem, que é um construto da psicologia cognitiva e que pode promover a melhoria de aspectos qualitativos da aprendizagem de professores e estudantes.

Objetivos Específicos:

- Explorar o conceito de Estratégias de Aprendizagem buscando informar aos professores 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 sobre o papel dos professores.

Favorecer a parceria entre a universidade e a escola de educação básica.

Discriminar os objetivos gerais e específicos em termos de contribuição esperada para o desenvolvimento da comunidade, bem como retornos esperados ao aluno, ao ensino e à pesquisa; Assegurar a coerência entre as instruções e a justificativa do projeto.

Justificativa:

Frente às solicitações contemporâneas de parceria entre a Universidade e a escola de educação básica a universidade pode colaborar com a formação de professores, considerando 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). Com isso, pretende-se oferecer formação de professores, ao mesmo passo que desenvolve uma investigação em andamento no Mestrado em Educação da UNIVAS. O objetivo da pesquisa é analisar a autorreflexão de professores sobre a utilização de Estratégias de Aprendizagem.

Para o desenvolvimento será oferecido um curso de formação em encontros que pretende articular a pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação, as reuniões de formação semanais de professores das escolas estaduais (Módulos II) e o tema das Estratégias de Aprendizagem (DEMBO, 1994).

Nos encontros os professores serão instigados: a conhecer a teoria das estratégias de aprendizagem como construto da psicologia cognitiva; reconhecer as estratégias como importante instrumento para a aprendizagem dos estudantes e, refletir sobre a própria utilização de estratégias quando estão no papel de aprendizes.

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 escola 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.

Explicitar as razões da realização do projeto; Situação – problema que originou a proposição do projeto; Delimitação da proposta básica de trabalho e possibilidade de operar mudanças frente à problemática descrita da comunidade; outros dados que julgar relevantes (ex. caracterização da comunidade, experiências anteriores, ou vínculo com a pesquisa, etc.)

Metodologia/Procedimentos:

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 II com duração total de 10 horas. Para análise da proposta de autorreflexão foi escolhido o instrumento: Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem (BORUCHOVITCH 2009) 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.

Descrever detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas

RECURSOS HUMANOS:

Docente (s) envolvido (s): (nome completo sem abreviatura)	Curso	Função
Sandra Maria da Silva Sales de Oliveira	Mestrado em Educação	Professora

Discidentes envolvidos: (nome completo sem abreviatura)	Curso	Série	Nº de matrícula
Wesley Openheimer de Carvalho	Mestrado em Educação	-	98003176

Cronograma:

	TEMA	MINISTRANTE	DATA
1	No primeiro encontro 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)	Sandra Maria da Silva Sales de Oliveira Wesley Openheimer de Carvalho.	Escola A - 01/08/2016 Escola B - 03/08/2016
2	Tema a ser desenvolvido: Compreensão do constructo de aprendizagem e de estratégias de aprendizagens cognitivas e metacognitivas.	Wesley Openheimer de Carvalho.	Escola A - /08/2016 Escola B - 10/08/2016
3	Tema: Os processos psicológicos das estratégias de aprendizagem segundo a Teoria do Processamento da Informação.	Wesley Openheimer de Carvalho.	15/08/2016 Escola A Escola B 17/08/2016
4	Propor um debate sobre a prática das estratégias de aprendizagem como ferramenta para aprender. Proposta de criação e aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas.	Wesley Openheimer de Carvalho.	Escola A - 22/08/2016 Escola B - 24/08/2016
5	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.	Wesley Openheimer de Carvalho.	Escola A - 29/08/2016 Escola B - 31/08/2016

Atividades a serem realizadas durante o projeto (apresentar detalhadamente em tópico ou tabela – o mês e a atividade a ser realizada)

PREVISÃO DA RECEITA			
Inscrições: Não haverá inscrições	Início: _____	Término: _____	
Nº mínimo de inscrições: _____		Total: R\$ _____	
Nº máximo de inscrições: _____		Total: R\$ _____	

Valor (Docentes e Discentes UNIVAS): R\$		Outros: R\$	
TOTAL DE RECEITA: Nº mínimo de inscrições:		Nº máximo de inscrições:	
RECURSOS:			
Especificação	Quantidade	Valor unitário	Total
TOTAL DE DESPESAS: Obs: O referido projeto não acarretará custos para a Universidade, pois será um trabalho de Mestrado, sob a orientação da Professora Dr. ^a Sandra Maria da Silva Sales de Oliveira, docente em regime integral.			

Pagamento para ministrante; Deslocamento; Alimentação; Hospedagem; Reprografia; Certificados; Material de Apoio; Auditório; Outros:

PARECERES	
COORDENAÇÃO DE CURSO:	DATA: / / .
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA:	DATA: / / .
PRÓ-REITORIA E COORDENADORIA DE EXTENSÃO:	DATA: / / .

() DEFERIDO () INDEFERIDO

Projeto: () Realizado () Não Realizado

ANEXO E

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA DO PROFESSOR PARA APRENDER E PARA ENSINAR NOS NÍVEIS FUNDAMENTAL II E MÉDIO.

Pesquisador: WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57477716.3.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.738.940

Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca propiciar aos professores a oportunidade de reflexão sobre sua prática docente articulando-a ao uso das estratégias de aprendizagem para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Busca também conscientizar os professores para auto refletir sobre o conceito das estratégias de aprendizagem como instrumento para facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação e assim melhorar o processo de aprendizagem. A pesquisa é de abordagem qualitativa que realiza a interpretação dos dados para uma compressão do objeto estudado. Em relação ao objetivo a investigação é exploratória e quanto aos procedimentos se configura em uma pesquisa de campo, que se utilizará da aplicação de um protocolo para coletar informações relevantes sobre as pessoas participantes e sobre a variável de estudo – as estratégias de aprendizagem e um questionário para caracterização dos participantes. Participarão deste estudo aproximadamente 60 professores, de ambos os sexos, de duas escolas da Rede Estadual de Ensino dos níveis Fundamental II e Médio do Sul de Minas Gerais. Para análise da proposta de autorreflexão foi escolhido o instrumento: Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem Boruchovitch (2009) que tem o objetivo de conhecer as características do aprendiz, que no caso do presente estudo são professores em situação de formação, e fazê-los pensar sobre sua própria aprendizagem, sobre as estratégias de

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 1.738.940

aprendizagem, além de expressar a sua opinião sobre elas. O instrumento foi adaptado ao público da pesquisa devido ter sido construído e utilizado inicialmente em pesquisa com alunos de licenciatura em pedagogia (CUNHA; BORUCHOVITCH, no prelo).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar a autorreflexão de professores sobre a utilização de Estratégias de Aprendizagem no contexto educacional.

Objetivos específicos:

- Verificar o conhecimento dos professores sobre estratégias de aprendizagem e a possível utilização em sua prática pedagógica.
- Apresentar aos professores o conceito de estratégias de aprendizagem, bem como suas aplicações para a aprendizagem dos alunos.
- Discutir a partir da percepção dos professores a utilização das estratégias de aprendizagem enquanto recurso para uma aprendizagem mais eficiente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa científica, intitulada: "Estratégias de Aprendizagem como ferramenta do professor para aprender e para ensinar nos níveis Fundamental II e Médio" propiciará ao professor maiores conhecimentos sobre os processos de aprendizagem o qual poderá enriquecer sua prática cotidiana e fomentar a busca pelo conhecimento de seus alunos. Em outras palavras, o professor que conhece estratégias de aprendizagem que facilitem o ato de aprender poderá também ensinar estratégias.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendidos integralmente conforme recomendações da Resolução 466/2012

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os termos exigidos pela Resolução 466/2012 foram atendidos.

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 1.738.940

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatório final ao CEP no final do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_750938.pdf	31/08/2016 15:51:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	31/08/2016 15:47:02	WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	31/08/2016 15:10:31	WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	20160815141613194.pdf	31/08/2016 14:43:11	WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	30/06/2016 18:45:44	WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/06/2016 18:44:27	WESLEY OPENHEIMER DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 21 de Setembro de 2016

Assinado por:

Rosa Maria do Nascimento
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35) 3449-9279

E-mail: cep@unipau.edu.br

ANEXO F



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13

Belo Horizonte, 06 de junho de 2013.

Assunto: Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/2013.

Sr(a) Diretor(a),

Considerando as inúmeras consultas recebidas nesta Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a operacionalização do disposto no Artigo 10 da Resolução nº 2.253, de 09/01/2013, relativamente ao cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, orientamos:

1. Da competência do(a) Diretor(a) da Escola Estadual

O(a) Diretor(a), no exercício das atribuições específicas de seu cargo e de sua liderança, é o(a) responsável pela gestão pedagógica e administrativa da escola, e, portanto, também responsável pelo processo de coordenação, programação e desenvolvimento das atividades extraclasse, observadas a legislação, a realidade e peculiaridades da escola.

Compete, pois, a cada Diretor Escolar, garantir o cumprimento efetivo dessas atividades, considerando sua importância para o crescimento profissional de sua equipe e o desenvolvimento das ações coletivas indispensáveis ao planejamento e avaliação, na perspectiva de implementação do Projeto Político-Pedagógico e da construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa, que garanta os direitos de aprendizagem a todos os alunos.

O cumprimento dessas atividades só deve estar vinculado aos horários de permanência de inspetores e de outros profissionais externos à escola quando houver atividades concomitantes e previamente agendadas.

Sr(a) Diretor(a)



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl. 2

2. Das atividades extraclasse: inciso II, art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/13:

2.1 – As 8 (oito) horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica com jornada de 24h, devem ser cumpridas:

a) 4h semanais em local de livre escolha do professor.

Estas atividades compreendem ações de planejamento, estudos e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

b) 4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção, sem interação com alunos.

Destas 4 horas, **até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões** de caráter mais coletivo.

2.2- No tempo destinado às atividades extraclasse, a que se refere a letra “b” do item 2.1, deverão ser desenvolvidas ações de **capacitação/formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões**, bem como outras ações relativas às **atribuições específicas do cargo de professor**, que não configurem o exercício da docência. Para o cumprimento dessas atividades, devem ser observadas as seguintes orientações:

2.2.1- Reuniões semanais de até 2 (duas) horas:

Estas reuniões, de caráter mais coletivo, serão programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico.

A carga horária destas reuniões poderá ser acumulada no decorrer de um mesmo mês, possibilitando um tempo maior para discussão dos temas propostos.

Caso haja consenso do quadro de pessoal da escola, as reuniões poderão ser realizadas fora dos dias e horários habituais de funcionamento da escola, conforme sua prática, e de acordo com o planejamento prévio da Direção.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl.3

A organização das reuniões deverá permitir a participação efetiva de todos os profissionais da Escola envolvidos no processo pedagógico, podendo ser incluídos, em algumas situações, pais, alunos e comunidade em geral. Sugerimos que estas reuniões sejam definidas no Calendário Escolar.

É importante assinalar que **nenhum profissional poderá ser dispensado dessas reuniões**, exceto se estiver em afastamento legal.

O professor detentor de dois cargos efetivos em escolas estaduais distintas deverá cumprir a carga horária das reuniões nas duas escolas.

A carga horária não utilizada pela Escola, no mesmo mês, para as reuniões deverá ser destinada às demais atividades extraclasse. Exemplificando: se foi utilizada 1h semanal para reuniões, a outra 1h deverá ser cumprida em outras atividades, na escola ou em outro local definido ou autorizado pela Direção, para integralizar as 4 (quatro) horas previstas.

2.2.2- Atividades de capacitação/formação continuada, planejamento, avaliação e outras específicas do cargo, exceto o exercício da docência:

Estas ações devem ser cumpridas na própria escola ou em local definido ou autorizado pela Direção, e a **respectiva carga horária dependerá do número de horas destinado às reuniões**.

As atividades de capacitação/formação continuada somente serão consideradas para cumprimento da carga horária extraclasse citada neste item 2.2.2 se referentes às seguintes ações:

a) cursos presenciais de curta duração, encontros e reuniões promovidos pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Magistra, Superintendências Regionais de Ensino e Equipes do Órgão Central, ou realizados pela SEE em parceria com outras instituições. Nestes casos, os professores deverão apresentar comprovante de participação nas atividades realizadas;

b) cursos de curta duração, totalmente *on line* ou semi-presenciais, realizados pela SEE, através da Magistra, pela **"Rede Forprof"**, pelas SRE ou pelas Equipes do Órgão Central. Também neste caso, os professores deverão apresentar comprovante de inscrição ou matrícula e apresentar, ao final de cada módulo, comprovação das atividades realizadas;



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801 /13 – fl. 4

Além das ações citadas nas letras **a** e **b** do item 2.2.2, poderão ser autorizadas pela Direção da Escola, para fins de cumprimento da carga horária de Atividades Extraclasse relativas à **capacitação/formação continuada**, a participação do professor em cursos de sua iniciativa própria, desde que:

- a participação nestes cursos não prejudique a frequência nas atividades de capacitação/formação continuada promovidas pelo Sistema;
- sejam cursos de **graduação ou de pós-graduação** que tenham relação direta com a área de atuação do professor na rede estadual;
- sejam oferecidos por instituições credenciadas pelos órgãos competentes: MEC, no caso da graduação e Especialização *lato sensu*, e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no caso de Mestrado ou Doutorado, com conceito mínimo 3;
- o professor comprove a matrícula, devendo, ainda, apresentar mensalmente a comprovação de frequência.

Não serão aceitos cursos livres de nenhuma natureza, mesmo que relacionados às atividades educacionais.

Integram, ainda, as atividades extraclasse, **as atividades de planejamento, avaliação e outras específicas do cargo**, uma vez que são indispensáveis à implementação de ações que tenham como foco a aprendizagem dos alunos e a gestão pedagógica como eixo do trabalho escolar.

Assim, tanto o planejamento quanto a avaliação do processo ensino/aprendizagem são temas importantes e fundamentais para serem discutidos no cumprimento das horas destinadas às reuniões de caráter mais coletivo, e em encontros coordenados pela Equipe Pedagógica da escola com grupos de professores ou um só professor, ou, até, na atividade realizada individualmente pelo professor.

Nesse sentido e de forma solidária, as Equipes da SRE ou da SEE poderão participar como apoio e suporte na discussão e análise da prática pedagógica, partilha de conhecimentos e de experiências exitosas, análise dos resultados das avaliações internas, externas e estratégias de intervenção pedagógica, na busca de alternativas conjuntas e viáveis que levem à melhoria da aprendizagem dos alunos.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl. 5

Para o desenvolvimento dessas ações, poderão ser aproveitados os horários vagos entre uma aula e outra (as “janelas”) bem como o período entre a troca dos turnos, com gerenciamento da Direção ou do Especialista em Educação Básica. Não podem ser utilizados ou computados os períodos de recreio.

Lembramos que nenhuma estratégia utilizada para cumprimento da carga horária das atividades extraclasse **desobriga o professor de participar das reuniões de até 2 (duas) horas semanais programadas pela escola** e que podem ser acumuladas para utilização dentro de um mesmo mês.

3. Das sugestões de ações a serem realizadas nas atividades extraclasse – Anexo I

No Anexo I, relacionamos sugestões de algumas ações que poderão ser realizadas no cumprimento das atividades extraclasse, seja nas reuniões mais coletivas programadas pela escola, seja nas demais atividades.

4. Do Quadro demonstrativo da carga horária do professor de Educação Básica – PEB – (Efetivo ou Efetivado), conforme previsto no Artigo 10 da Resolução SEE nº 2253/2013 – Anexo II

Este Quadro, Anexo II, esclarece sobre as especificidades do cargo do professor e respectiva carga horária para o cumprimento do disposto no Artigo 10 da Resolução SEE nº 2253/2013.

5. Das Considerações Finais:

Não é necessário que a realização das Atividades Extraclasse seja condicionada a períodos fixos diários, mas que o total de horas semanais destas atividades seja utilizado de forma a atender ao Projeto Político-Pedagógico e ao cumprimento do total da carga horária devida e programada pela Direção da escola, em conjunto com o Especialista em Educação Básica.

A presença ou ausência eventual dos professores nas atividades Extraclasse programadas deverá ser registrada no livro de ponto da escola.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS CIRCULAR nº 001801/13 – fl. 6

Os dirigentes escolares deverão registrar, mensalmente, nas Guias de Ocorrência – GO, as eventuais faltas dos professores decorrentes do não comparecimento às Atividades Extraclasse programadas pela Direção.

A definição da carga horária de atividades extraclasse a ser cumprida pelos professores efetivos, efetivados ou designados é a constante do Anexo I do Decreto nº 46125, de 04/01/2013, cópia anexa.

Aplicam-se aos professores designados, no que couber, as orientações deste Ofício Circular e de seus Anexos I e II.

Compete à Superintendência Regional de Ensino acompanhar o desenvolvimento das Atividades Extraclasse nas Escolas Estaduais, dando-lhes suporte pedagógico e administrativo.

Atenciosamente,

Ana Lúcia Almeida Gazzola
Secretária de Estado de Educação



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Gabinete da Secretária

ANEXO I – Ofício Circular nº 1801/2013

Sugestões de ações a serem realizadas nas Atividades Extraclasse:

- Participação nas reuniões programadas pela Direção da escola;
- elaboração de Planos de aula;
- análise dos resultados das avaliações internas e externas, para elaboração dos planos de trabalho e da intervenção pedagógica;
- análise dos resultados finais de aprovação dos alunos a cada ano letivo;
- avaliação dos trabalhos realizados, revisão das ações e replanejamento;
- elaboração de instrumentos para acompanhar e avaliar, sistematicamente, os alunos, durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- elaboração de atividades de ensino-aprendizagem a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação diagnóstica dos alunos;
- produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- elaboração de instrumentos de monitoramento e avaliação;
- elaboração de atividades sistemáticas de intervenção pedagógica para alunos de baixo desempenho;
- atualização dos registros de acompanhamento dos alunos e dos diários de classe;
- participação em cursos, encontros, atividades e programas de capacitação profissional na área específica de atuação, observado o disposto no Ofício Circular nº 1.801/2013;
- participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, do Calendário Escolar e do Regimento Escolar da unidade de ensino;
- colaboração nas atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade;
- participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica do aluno em Progressão Parcial, juntamente com o professor do Componente Curricular do ano anterior;
- realização de pesquisas na biblioteca e laboratório de informática da unidade escolar;
- realização de reuniões do Conselho de Classe;
- utilização dos programas “Rodas de Conversa” da Magistra, vídeos da TV Escola e Canal Saúde e outros para estudos e discussão coletiva;
- outras atividades evidenciadas a partir da implementação do Projeto Político-Pedagógico.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

ANEXO II – Ofício Circular nº 1801/2013

QUADRO DEMONSTRATIVO DA CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB (EFETIVO OU EFETIVADO), CONFORME PREVISTO NO ARTIGO 10 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2253/2013. *

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA DO CARGO	CARGA HORÁRIA NA DOCÊNCIA	HORAS DE ATIVIDADES EXTRACLASSE		CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES
			EM LOCAL DEFINIDO PELA DIREÇÃO	EM LOCAL LIVRE ESCOLHA DO PROFESSOR			
PEB – Regente de Aulas até De 8h		5h	1h 30min	1h 30min	8h	36h	<ul style="list-style-type: none">✓ O PEB Regente de Aulas pode ter a carga horária obrigatória do cargo acrescido por aulas assumidas como exigência curricular e/ou extensão de Jornada;✓ Sobre as aulas assumidas como Exigência Curricular ou Extensão de Jornada o professor percebe remuneração adicional que será calculada observando que:<ul style="list-style-type: none">• as aulas assumidas como docente, acrescidas das horas de atividades extraclasses definidas na tabela do Anexo I do Decreto nº 46.125/13, constituirão a carga horária semanal e mensal, a ser remunerada como AEC ou AEI;• o valor da AEC ou AEI será proporcional a remuneração do cargo do professor. (subsídio acrescido da Vantagem Temporária de Antecipação do Posicionamento – VTAP e da Vantagem Pessoal Nominalmente Identificada - VPNI).
PEB – Regente de Turma		RB – 16h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none">✓ Esses professores percebem remuneração adicional para atuar como docentes por 20h semanais para cumprir o disposto na Lei nº 9394/96;
PEB – Substituto eventual de docentes.	24h	EC – 4h	1h	1h	6h	27h	<ul style="list-style-type: none">✓ O valor do Adicional por Exigência Curricular – AEC é calculado proporcionalmente sobre a remuneração do professor (subsídio acrescido da Vantagem Temporária de Antecipação do Posicionamento – VTAP e da Vantagem Pessoal Nominalmente Identificada - VPNI).
PEB – Atendimento Educacional Especializado (professor de Apoio, Intérprete de Libras, Guia Intérprete, Professor que atua na Oficina Pedagógica e na Sala de Recursos).	24h	RB – 16h EC – 4h	4h 1h	4h 1h	24h 6h	108h 27h	<ul style="list-style-type: none">✓ Esses professores percebem remuneração adicional para atuar como docentes por 20h semanais para cumprir o disposto na Lei nº 9394/96;✓ O valor do Adicional por Exigência Curricular – AEC é calculado proporcionalmente sobre a remuneração do professor (subsídio acrescido da Vantagem Temporária de Antecipação do Posicionamento – VTAP e da Vantagem Pessoal Nominalmente Identificada - VPNI).
PEB – Instrutor de Libras	24h	16h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none">✓ Esse professor deverá atender à demanda da SRE observando o limite máximo de 16 horas como docente.

* Ao professor designado aplicam-se, no que couber, as orientações constantes deste quadro, observada a carga horária de sua designação.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

QUADRO REFERENTE AO CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB, CONFORME PREVISTO NO ARTIGO 10 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2253/2013.

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA DO CARGO	CARGA HORÁRIA NA DOCÊNCIA	HORAS DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE			CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES
			EM LOCAL DEFINIDO PELA DIREÇÃO	EM LOCAL LIVRE ESCOLHA	EM LOCAL DE LIVRE ESCOLHA			
PEB – Orientador de Aprendizagem	24h	16h	4h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none">✓ Esse professor atenderá à demanda dos alunos observando o limite máximo de 16h de interação com os alunos;✓ Não há previsão de acréscimo de carga horária por Exigência Curricular ou Extensão de Jornada para esse professor.
PEB – Para o Ensino do uso da Biblioteca	24h	16h	4h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none">✓ Conforme disposto no artigo 13 da Resolução SEE nº. 2253/13 esse professor cumprirá as horas destinadas à docência diretamente no atendimento aos alunos, realizando atividades de intervenção pedagógica, orientando a utilização em Biblioteca Escolar para a realização de consultas e pesquisas e desenvolvendo estratégias de incentivos ao hábito e ao gosto pela leitura.✓ A jornada de 16h deve ser distribuída equitativamente em todos os dias da semana;✓ Não tem direito a AEC ou AEI.
PEB – Totalmente excedente atuando na recuperação de alunos enquanto não ocorrer seu remanejamento.	24h	16h	4h	4h	4h	24h	108h	<ul style="list-style-type: none">✓ Essa prerrogativa de cumprir o máximo de 2/3 da carga horária obrigatória na docência é permitida ao professor desde que o mesmo desenvolva trabalho sistemático de intervenção pedagógica com aprovação e acompanhamento da equipe pedagógica da escola nos termos do art. 15 da Resolução SEE nº 2253/2013.✓ Esse professor não tem direito a AEC ou AEI.
PEB – Professor totalmente excedente que não executa atividades pedagógicas de recuperação de alunos nos termos do art. 15 da Resolução SEE nº 2253/2013.	24h	-	-	-	-	24h	108h	<ul style="list-style-type: none">✓ Esse professor cumpre na escola a carga horária semanal do cargo exercendo atividades definidas pela direção da escola.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

QUADRO REFERENTE AO CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB, CONFORME PREVISTO NO ARTIGO 10 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2253/2013.

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA DO CARGO	CARGA HORÁRIA NA DOCÊNCIA	HORAS DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE		CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES		
			EM LOCAL DEFINIDO PELA DIREÇÃO	EM LOCAL LIVRE ESCOLHA					
PEB – Parcialmente excedente que completa sua carga horária atuando na recuperação de alunos enquanto aguarda seu remanejamento para integralizar sua carga horária em outra escola.	24h	10h Regente de aulas 6h em recuperação de alunos	2h 30min	2h 30min	15h	108h	✓ Permanece com o direito de cumprir 2/3 da carga horária do cargo na docência o professor parcialmente excedente que completa sua carga horária desenvolvendo trabalho sistemático de intervenção pedagógica com aprovação e acompanhamento da equipe pedagógica da escola, nos termos do art. 15 da Resolução SEE 2253/2013.		
			Total 16h	Total 4h				Total 4h	Total 24h
			10h	2h 30min				2h 30min	15h
PEB - Parcialmente excedente que não completa a carga horária atuando na recuperação de alunos.	24h	Total 10h	Total 2h 30min	2h 30min	9h	108h	✓ Esse professor que não atua na recuperação de alunos nos termos do art. 15 da Resolução SEE 2253/2013, cumprirá as horas da docência (9h, como no exemplo) na escola executando atividades definidas pela direção.		
			Total 10h	Total 4h				Total 24h	
PEB em Ajustamento Funcional	24h	-	-	-	24h	108h	✓ Independentemente da função desempenhada (apoio ao funcionamento da biblioteca, atividades na Secretaria, etc.), esse professor cumprirá na escola a Carga horária integral do cargo de que é detentor.		
PEB – afastado da docência	24h	-	-	-	24h	108h	✓ Estão incluídos nesse grupo os professores afastados da docência nos termos do art. 152 da Lei nº 7.109/1977, os que atuam nos Núcleos de Tecnologia Educacionais – NTE e todos os demais que se encontrarem afastados da docência; ✓ Esse professor cumprirá na escola a carga horária integral do cargo de que é detentor.		



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

QUADRO REFERENTE AO CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB, CONFORME PREVISTO NO ARTIGO 10 DA RESOLUÇÃO SEE Nº 22553/2013.

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA DO CARGO	CARGA HORÁRIA NA DOCÊNCIA	HORAS DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE		CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES
			EM LOCAL DEFINIDO PELA DIREÇÃO	EM LOCAL LIVRE ESCOLHA			
	8h						<ul style="list-style-type: none">✓ Cumpre na função de Vice 30 horas semanais, independentemente da carga horária de seu cargo efetivo ou efetivado.✓ Pode ter Extensão de Jornada a ser cumprida exclusivamente na regência de aulas na escola onde é Vice-Diretor;✓ Sobre as aulas que assumir como Extensão de Jornada incidem as horas de atividades extraclasse;✓ É obrigatório verificar a compatibilidade de horário entre a carga horária como Vice e a de Extensão de Jornada como docente.
PEB – no exercício da Vice – Direção	até				30h		
	24h						

(a que se refere o § 1º do artigo 4º do Decreto nº 46.125, de 4, de janeiro de 2013)

Número de horas na docência	Número de horas para outras atividades		Carga Horária Semanal	Carga Horária Mensal
	Em local definido pela direção da escola	Em local de livre escolha do professor		
1h	15 min	15 min	1h 30min	7h
2h	30 min	30 min	3h	14h
3h	45 min	45 min	4h 30min	20h
4h	1 h	1 h	6h	27h
5h	1 h 30 min	1 h 30 min	8h	36h
6h	1 h 30 min	1 h 30 min	9h	41h
7h	2 h	2 h	11h	50h
8h	2 h	2 h	12h	54h
9h	2 h 15 min	2 h 15 min	13h 30min	61h
10h	2 h 30 min	2 h 30 min	15h	68h
11h	2 h 45 min	2 h 45 min	16h 30m	74h
12h	3 h	3 h	18h	81h
13h	3 h 15 min	3 h 15 min	19h 30m	88h
14h	3 h 30 min	3 h 30 min	21h	95h
15h	3 h 45 min	3 h 45 min	22h 30m	101h
16h	4 h	4 h	24h	108h
17h	4 h 15 min	4 h 15 min	25h 30m	115h
18h	4 h 30 min	4 h 30 min	27h	122h
19h	4 h 45 min	4 h 45 min	28h 30m	128h
20h	5 h	5 h	30h	135h
21h	5 h 15 min	5 h 15 min	31h 30m	142h
22h	5 h 30 min	5 h 30 min	33h	149h
23h	5 h 45 min	5 h 45 min	34h 30m	155h
24h	6 h	6 h	36h	162h
25h	6 h 15 min	6 h 15 min	37h 30m	169h
26h	6 h 30 min	6 h 30 min	39h	176h
27h	6 h 30 min	6 h 30 min	40h	180h

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: “Análise da autorreflexão de professores sobre a utilização de estratégias de aprendizagem no contexto educacional”

Autor: Wesley Openheimer de Carvalho.

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____

Pouso Alegre, ____ de _____ de ____.