



OP-013JN-21  
CÓD:7891182042017

# **CASCAVEL**

***PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL  
DO ESTADO DO CEARÁ***

**Professor PEB II – 1° ao 5° Ano**

**EDITAL DO CONCURSO PÚBLICO 001/2020**

## **Língua Portuguesa**

1. Compreensão e interpretação de textos: situação comunicativa, pressuposição, inferência, ambiguidade, ironia, figurativização, polissemia, intertextualidade, linguagem não-verbal. Tipos e gêneros textuais: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instruccionais, propaganda, editorial, cartaz, anúncio, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, ofício, carta. Estrutura textual: progressão temática, parágrafo, frase, oração, período, enunciado, pontuação, coesão e coerência. . . . .	01
2. Variedade linguística, formalidade e informalidade, formas de tratamento, propriedade lexical, adequação comunicativa. . . . .	15
3. Norma culta: ortografia . . . . .	16
4. Acentuação . . . . .	17
5. Emprego do sinal indicativo de crase. . . . .	17
6. Pontuação. . . . .	18
7. Formação de palavras, prefixo, sufixo, classes de palavras, regência, concordância nominal e verbal, flexão verbal e nominal, sintaxe de colocação. . . . .	19
8. Produção textual. . . . .	21
9. Semântica: sentido e emprego dos vocábulos; campos semânticos. . . . .	21
10. Fonologia: conceitos básicos, classificação dos fonemas, sílabas, encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos, divisão silábica. . . . .	22
11. Morfologia: reconhecimento, emprego e sentido das classes gramaticais. Emprego de tempos e modos dos verbos em português. . . . .	24
12. Termos da oração. Processos de coordenação e subordinação. . . . .	31
13. Transitividade e regência de nomes e verbos. . . . .	33
14. Padrões gerais de colocação pronominal no português. . . . .	34
15. Estilística: figuras de linguagem. . . . .	34
16. Reescrita de frases: substituição, deslocamento, paralelismo. . . . .	36
17. Norma culta. . . . .	37

## **Didática**

1. Educação, Escola, Professores e Comunidade . . . . .	01
2. Papel da Didática na Formação de Educadores; A Revisão da Didática; O Processo de Ensino; Os Componentes do Processo Didático: Ensino e Aprendizagem . . . . .	07
3. Tendências Pedagógicas no Brasil e a Didática. . . . .	20
4. Aspectos Fundamentais da Pedagogia . . . . .	23
5. Didática e Metodologia . . . . .	23
6. Disciplina, uma questão de autoridade ou de participação? . . . . .	32
7. O Relacionamento na Sala de Aula . . . . .	34
8. O Processo de Ensinar e Aprender . . . . .	37
9. O Compromisso Social e Ético dos professores . . . . .	38
10. O Currículo e seu Planejamento . . . . .	40
11. O Projeto Pedagógico da Escola. . . . .	52
12. O Plano de Ensino e Plano de Aula . . . . .	54
13. Relações Professor-Aluno: A atuação do Professor como incentivador e aspectos socioemocionais. . . . .	59
14. O Planejamento Escolar: Importância; Requisitos Gerais; Os Conteúdos de Ensino. . . . .	62
15. A Relação Objetivo - Conteúdo - Método. . . . .	62
16. Avaliação da Aprendizagem; Funções da Avaliação; Princípios Básicos da Avaliação. . . . .	62
17. Superação da Reprovação Escolar. . . . .	70
18. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96, de 20/12/96; Do Ensino Fundamental; Da Educação de Jovens e Adultos; Da Educação Especial; A LDB e a Formação dos Profissionais da Educação . . . . .	72
19. Temas contemporâneos: bullying, o papel da escola, a escolha da profissão. . . . .	91
20. Teorias do currículo . . . . .	98
21. Acesso, permanência com sucesso do aluno na escola. . . . .	98
22. Gestão da aprendizagem. Planejamento e gestão educacional. Avaliação institucional, de desempenho e de aprendizagem . . . . .	98
23. O Professor: formação e profissão . . . . .	100

## **Conhecimentos Específicos Professor PEB II – 1º ao 5º Ano**

1. Educação, Escola, Professores e Comunidade. Papel da Didática na Formação de Educadores. A Revisão da Didática. O Processo de Ensino. Os Componentes do Processo Didático: Ensino e Aprendizagem. Tendências Pedagógicas no Brasil e a Didática. Aspectos Fundamentais da Pedagogia. Didática e Metodologia. Disciplina, uma questão de autoridade ou de participação?. O Relacionamento	
---	--

---

## ÍNDICE

---

na Sala de Aula. O Processo de Ensinar e Aprender. O Compromisso Social e Ético dos professores. O Currículo e seu Planejamento. O Projeto Pedagógico da Escola. O Plano de Ensino e o Plano de Aula. Relações Professor-Aluno. A atuação do Professor como incentivador e aspectos socioemocionais. O Planejamento Escolar: Importância; Requisitos Gerais; Os Conteúdos de Ensino; A Relação Objetivo-Conteúdo - Método; Avaliação da Aprendizagem; Funções da Avaliação; Princípios Básicos da Avaliação; Superação da Reprovação Escolar; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96, de 20/12/96; Do Ensino Fundamental; Da Educação de Jovens e Adultos; Da Educação Especial. A LDB e a Formação dos Profissionais da Educação. Temas contemporâneos: bullying, o papel da escola, a escolha da profissão. Teorias do currículo. Acesso, permanência com sucesso do aluno na escola. Gestão da aprendizagem. Planejamento e gestão educacional. Avaliação institucional, de desempenho e de aprendizagem. O Professor: formação e profissão. . . . .	01
2. Concepção de desenvolvimento humano: apropriação do conhecimento na psicologia histórico-cultural. . . . .	01
3. A brincadeira de papéis sociais e formação da personalidade . . . . .	51
4. Objetivos da Educação Infantil. . . . .	61
5. A criança na educação infantil e suas linguagens. . . . .	61
6. Atendimento à criança na educação infantil provinda de ambientes pouco estimuladores do seu desenvolvimento cultural . . . .	62
7. Atividade de estimulação para a leitura na educação infantil. . . . .	63
8. A educação artística a serviço da criatividade infantil . . . . .	66
9. Situações estimuladoras na área do pensamento operacional concreto. . . . .	67
10. O desenvolvimento das percepções: o processo de formação de conceitos. . . . .	69
11. A criança e o meio social . . . . .	69
12. Ciências na Educação Infantil: importância do procedimento didático . . . . .	71
13. Ensino e aprendizagem na Educação Infantil: finalidades, objetivos, conteúdos e metodologia . . . . .	73
14. Educar, cuidar e acolher: função social da educação infantil . . . . .	74
15. Aprendizagem da linguagem e a linguagem como instrumento de aprendizagem . . . . .	76
16. Estatuto da Criança e do Adolescente. . . . .	77
17. A criança e o número . . . . .	113
18. Avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo. . . . .	115
19. Referencial Curricular Nacional . . . . .	119
20. Como trabalhar a harmonização na Educação Infantil . . . . .	136
21. A importância do lúdico na aprendizagem . . . . .	137
22. Constituição Federal art. 205 a 214. . . . .	142

---

1. Compreensão e interpretação de textos: situação comunicativa, pressuposição, inferência, ambiguidade, ironia, figurativização, polissemia, intertextualidade, linguagem não-verbal. Tipos e gêneros textuais: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucionais, propaganda, editorial, cartaz, anúncio, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, ofício, carta. Estrutura textual: progressão temática, parágrafo, frase, oração, período, enunciado, pontuação, coesão e coerência. . . . .	01
2. Variedade linguística, formalidade e informalidade, formas de tratamento, propriedade lexical, adequação comunicativa. . . . .	15
3. Norma culta: ortografia . . . . .	16
4. Acentuação . . . . .	17
5. Emprego do sinal indicativo de crase. . . . .	17
6. Pontuação. . . . .	18
7. Formação de palavras, prefixo, sufixo, classes de palavras, regência, concordância nominal e verbal, flexão verbal e nominal, sintaxe de colocação. . . . .	19
8. Produção textual. . . . .	21
9. Semântica: sentido e emprego dos vocábulos; campos semânticos. . . . .	21
10. Fonologia: conceitos básicos, classificação dos fonemas, sílabas, encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos, divisão silábica. . . . .	22
11. Morfologia: reconhecimento, emprego e sentido das classes gramaticais. Emprego de tempos e modos dos verbos em português. . . . .	24
12. Termos da oração. Processos de coordenação e subordinação. . . . .	31
13. Transitividade e regência de nomes e verbos. . . . .	33
14. Padrões gerais de colocação pronominal no português. . . . .	34
15. Estilística: figuras de linguagem. . . . .	34
16. Reescrita de frases: substituição, deslocamento, paralelismo. . . . .	36
17. Norma culta. . . . .	37

**COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: SITUAÇÃO COMUNICATIVA, PRESSUPOSIÇÃO, INFERÊNCIA, AMBIGUIDADE, IRONIA, FIGURATIVIZAÇÃO, POLISSÊMIA, INTERTEXTUALIDADE, LINGUAGEM NÃO-VERBAL. TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS: NARRATIVO, DESCRITIVO, EXPOSITIVO, ARGUMENTATIVO, INSTRUCCIONAIS, PROPAGANDA, EDITORIAL, CARTAZ, ANÚNCIO, ARTIGO DE OPINIÃO, ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, OFÍCIO, CARTA. ESTRUTURA TEXTUAL: PROGRESSÃO TEMÁTICA, PARÁGRAFO, FRASE, ORAÇÃO, PERÍODO, ENUNCIADO, PONTUAÇÃO, COESÃO E COERÊNCIA**

### Compreensão e interpretação de textos

Chegamos, agora, em um ponto muito importante para todo o seu estudo: a interpretação de textos. Desenvolver essa habilidade é essencial e pode ser um diferencial para a realização de uma boa prova de qualquer área do conhecimento.

Mas você sabe a diferença entre compreensão e interpretação?

A **compreensão** é quando você entende o que o texto diz de forma explícita, aquilo que está na superfície do texto.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Por meio dessa frase, podemos entender que houve um tempo que Jorge era infeliz, devido ao cigarro.

A **interpretação** é quando você entende o que está implícito, nas entrelinhas, aquilo que está de modo mais profundo no texto ou que faça com que você realize inferências.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Já compreendemos que Jorge era infeliz quando fumava, mas podemos interpretar que Jorge parou de fumar e que agora é feliz.

Percebeu a diferença?

### Tipos de Linguagem

Existem três tipos de linguagem que precisamos saber para que facilite a interpretação de textos.

• **Linguagem Verbal** é aquela que utiliza somente palavras. Ela pode ser escrita ou oral.



• **Linguagem não-verbal** é aquela que utiliza somente imagens, fotos, gestos... não há presença de nenhuma palavra.



• **Linguagem Mista (ou híbrida)** é aquele que utiliza tanto as palavras quanto as imagens. Ou seja, é a junção da linguagem verbal com a não-verbal.



**PROIBIDO FUMAR**

Além de saber desses conceitos, é importante sabermos identificar quando um texto é baseado em outro. O nome que damos a este processo é intertextualidade.

### Interpretação de Texto

Interpretar um texto quer dizer dar sentido, inferir, chegar a uma conclusão do que se lê. A interpretação é muito ligada ao subentendido. Sendo assim, ela trabalha com o que se pode deduzir de um texto.

A interpretação implica a mobilização dos conhecimentos prévios que cada pessoa possui antes da leitura de um determinado texto, pressupõe que a aquisição do novo conteúdo lido estabeleça uma relação com a informação já possuída, o que leva ao crescimento do conhecimento do leitor, e espera que haja uma apreciação pessoal e crítica sobre a análise do novo conteúdo lido, afetando de alguma forma o leitor.

Sendo assim, podemos dizer que existem diferentes tipos de leitura: uma leitura prévia, uma leitura seletiva, uma leitura analítica e, por fim, uma leitura interpretativa.

É muito importante que você:

- Assista os mais diferenciados jornais sobre a sua cidade, estado, país e mundo;
- Se possível, procure por jornais escritos para saber de notícias (e também da estrutura das palavras para dar opiniões);
- Leia livros sobre diversos temas para sugar informações ortográficas, gramaticais e interpretativas;

- Procure estar sempre informado sobre os assuntos mais polêmicos;
- Procure debater ou conversar com diversas pessoas sobre qualquer tema para presenciar opiniões diversas das suas.

#### Dicas para interpretar um texto:

- Leia lentamente o texto todo.
- No primeiro contato com o texto, o mais importante é tentar compreender o sentido global do texto e identificar o seu objetivo.
- Releia o texto quantas vezes forem necessárias.
- Assim, será mais fácil identificar as ideias principais de cada parágrafo e compreender o desenvolvimento do texto.
- Sublinhe as ideias mais importantes.
- Sublinhar apenas quando já se tiver uma boa noção da ideia principal e das ideias secundárias do texto.
- Separe fatos de opiniões.
- O leitor precisa separar o que é um fato (verdadeiro, objetivo e comprovável) do que é uma opinião (pessoal, tendenciosa e mutável).
- Retorne ao texto sempre que necessário.
- Além disso, é importante entender com cuidado e atenção os enunciados das questões.
- Reescreva o conteúdo lido.
- Para uma melhor compreensão, podem ser feitos resumos, tópicos ou esquemas.

Além dessas dicas importantes, você também pode grifar palavras novas, e procurar seu significado para aumentar seu vocabulário, fazer atividades como caça-palavras, ou cruzadinhas são uma distração, mas também um aprendizado.

Não se esqueça, além da prática da leitura aprimorar a compreensão do texto e ajudar a aprovação, ela também estimula nossa imaginação, distrai, relaxa, informa, educa, atualiza, melhora nosso foco, cria perspectivas, nos torna reflexivos, pensantes, além de melhorar nossa habilidade de fala, de escrita e de memória.

Um texto para ser compreendido deve apresentar ideias seladas e organizadas, através dos parágrafos que é composto pela ideia central, argumentação e/ou desenvolvimento e a conclusão do texto.

O primeiro objetivo de uma interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias, ou fundamentações, as argumentações, ou explicações, que levam ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Compreendido tudo isso, interpretar significa extrair um significado. Ou seja, a ideia está lá, às vezes escondida, e por isso o candidato só precisa entendê-la – e não a complementar com algum valor individual. Portanto, apegue-se tão somente ao texto, e nunca extrapole a visão dele.

#### IDENTIFICANDO O TEMA DE UM TEXTO

O tema é a ideia principal do texto. É com base nessa ideia principal que o texto será desenvolvido. Para que você consiga identificar o tema de um texto, é necessário relacionar as diferentes informações de forma a construir o seu sentido global, ou seja, você precisa relacionar as múltiplas partes que compõem um todo significativo, que é o texto.

Em muitas situações, por exemplo, você foi estimulado a ler um texto por sentir-se atraído pela temática resumida no título. Pois o título cumpre uma função importante: antecipar informações sobre o assunto que será tratado no texto.

Em outras situações, você pode ter abandonado a leitura porque achou o título pouco atraente ou, ao contrário, sentiu-se atraído pelo título de um livro ou de um filme, por exemplo. É muito comum as pessoas se interessarem por temáticas diferentes, dependendo do sexo, da idade, escolaridade, profissão, preferências pessoais e experiência de mundo, entre outros fatores.

Mas, sobre que tema você gosta de ler? Esportes, namoro, sexualidade, tecnologia, ciências, jogos, novelas, moda, cuidados com o corpo? Perceba, portanto, que as temáticas são praticamente infinitas e saber reconhecer o tema de um texto é condição essencial para se tornar um leitor hábil. Vamos, então, começar nossos estudos?

Propomos, inicialmente, que você acompanhe um exercício bem simples, que, intuitivamente, todo leitor faz ao ler um texto: reconhecer o seu tema. Vamos ler o texto a seguir?

#### CACHORROS

Os zoólogos acreditam que o cachorro se originou de uma espécie de lobo que vivia na Ásia. Depois os cães se juntaram aos seres humanos e se espalharam por quase todo o mundo. Essa amizade começou há uns 12 mil anos, no tempo em que as pessoas precisavam caçar para se alimentar. Os cachorros perceberam que, se não atacassem os humanos, podiam ficar perto deles e comer a comida que sobrava. Já os homens descobriram que os cachorros podiam ajudar a caçar, a cuidar de rebanhos e a tomar conta da casa, além de serem ótimos companheiros. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo.

Ao ler apenas o título “Cachorros”, você deduziu sobre o possível assunto abordado no texto. Embora você imagine que o texto vai falar sobre cães, você ainda não sabia exatamente o que ele falaria sobre cães. Repare que temos várias informações ao longo do texto: a hipótese dos zoólogos sobre a origem dos cães, a associação entre eles e os seres humanos, a disseminação dos cães pelo mundo, as vantagens da convivência entre cães e homens.

As informações que se relacionam com o tema chamamos de subtemas (ou ideias secundárias). Essas informações se integram, ou seja, todas elas caminham no sentido de estabelecer uma unidade de sentido. Portanto, pense: sobre o que exatamente esse texto fala? Qual seu assunto, qual seu tema? Certamente você chegou à conclusão de que o texto fala sobre a relação entre homens e cães. Se foi isso que você pensou, parabéns! Isso significa que você foi capaz de identificar o tema do texto!

Fonte: <https://portuguesrapido.com/tema-ideia-central-e-ideias-secundarias/>

#### IDENTIFICAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS

##### Ironia

Ironia é o recurso pelo qual o emissor diz o contrário do que está pensando ou sentindo (ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem).

A ironia consiste na utilização de determinada palavra ou expressão que, em um outro contexto diferente do usual, ganha um novo sentido, gerando um efeito de humor.

Exemplo:



Na construção de um texto, ela pode aparecer em três modos: ironia verbal, ironia de situação e ironia dramática (ou satírica).

#### Ironia verbal

Ocorre quando se diz algo pretendendo expressar outro significado, normalmente oposto ao sentido literal. A expressão e a intenção são diferentes.

Exemplo: Você foi tão bem na prova! Tirou um zero incrível!

#### Ironia de situação

A intenção e resultado da ação não estão alinhados, ou seja, o resultado é contrário ao que se espera ou que se planeja.

Exemplo: Quando num texto literário uma personagem planeja uma ação, mas os resultados não saem como o esperado. No livro "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, a personagem título tem obsessão por ficar conhecida. Ao longo da vida, tenta de muitas maneiras alcançar a notoriedade sem sucesso. Após a morte, a personagem se torna conhecida. A ironia é que planejou ficar famoso antes de morrer e se tornou famoso após a morte.

#### Ironia dramática (ou satírica)

A ironia dramática é um dos efeitos de sentido que ocorre nos textos literários quando a personagem tem a consciência de que suas ações não serão bem-sucedidas ou que está entrando por um caminho ruim, mas o leitor já tem essa consciência.

Exemplo: Em livros com narrador onisciente, que sabe tudo o que se passa na história com todas as personagens, é mais fácil aparecer esse tipo de ironia. A peça como Romeu e Julieta, por exemplo, se inicia com a fala que relata que os protagonistas da história irão morrer em decorrência do seu amor. As personagens agem ao longo da peça esperando conseguir atingir seus objetivos, mas a plateia já sabe que eles não serão bem-sucedidos.

#### Humor

Nesse caso, é muito comum a utilização de situações que pareçam cômicas ou surpreendentes para provocar o efeito de humor.

Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação.

Há diversas situações em que o humor pode aparecer. Há as tirinhas e charges, que aliam texto e imagem para criar efeito cômico; há anedotas ou pequenos contos; e há as crônicas, frequentemente acessadas como forma de gerar o riso.

Os textos com finalidade humorística podem ser divididos em quatro categorias: anedotas, cartuns, tiras e charges.

Exemplo:



#### ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO SEGUNDO O GÊNERO EM QUE SE INSCREVE

Compreender um texto trata de análise e decodificação do que de fato está escrito, seja das frases ou das ideias presentes. Interpretar um texto, está ligado às conclusões que se pode chegar ao conectar as ideias do texto com a realidade. Interpretação trabalha com a subjetividade, com o que se entendeu sobre o texto.

Interpretar um texto permite a compreensão de todo e qualquer texto ou discurso e se amplia no entendimento da sua ideia principal. Compreender relações semânticas é uma competência imprescindível no mercado de trabalho e nos estudos.

Quando não se sabe interpretar corretamente um texto pode-se criar vários problemas, afetando não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal.

#### Busca de sentidos

Para a busca de sentidos do texto, pode-se retirar do mesmo os **tópicos frasais** presentes em cada parágrafo. Isso auxiliará na apreensão do conteúdo exposto.

Isso porque é ali que se fazem necessários, estabelecem uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias já citadas ou apresentando novos conceitos.

Por fim, concentre-se nas ideias que realmente foram explicitadas pelo autor. Textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas entrelinhas. Deve-se ater às ideias do autor, o que não quer dizer que o leitor precise ficar preso na superfície do texto, mas é fundamental que não sejam criadas suposições vagas e inespecíficas.

**Importância da interpretação**

A prática da leitura, seja por prazer, para estudar ou para se informar, aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação. A leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita.

Uma interpretação de texto assertiva depende de inúmeros fatores. Muitas vezes, apressados, descuidamo-nos dos detalhes presentes em um texto, achamos que apenas uma leitura já se faz suficiente. Interpretar exige paciência e, por isso, sempre releia o texto, pois a segunda leitura pode apresentar aspectos surpreendentes que não foram observados previamente. Para auxiliar na busca de sentidos do texto, pode-se também retirar dele os **tópicos frasais** presentes em cada parágrafo, isso certamente auxiliará na apreensão do conteúdo exposto. Lembre-se de que os parágrafos não estão organizados, pelo menos em um bom texto, de maneira aleatória, se estão no lugar que estão, é porque ali se fazem necessários, estabelecendo uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias já citadas ou apresentando novos conceitos.

Concentre-se nas ideias que de fato foram explicitadas pelo autor: os textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas entrelinhas. Devemos nos ater às ideias do autor, isso não quer dizer que você precise ficar preso na superfície do texto, mas é fundamental que não criemos, à revelia do autor, suposições vagas e inespecíficas. Ler com atenção é um exercício que deve ser praticado à exaustão, assim como uma técnica, que fará de nós leitores proficientes.

**Diferença entre compreensão e interpretação**

A compreensão de um texto é fazer uma análise objetiva do texto e verificar o que realmente está escrito nele. Já a interpretação imagina o que as ideias do texto têm a ver com a realidade. O leitor tira conclusões subjetivas do texto.

**Gêneros Discursivos**

**Romance:** descrição longa de ações e sentimentos de personagens fictícios, podendo ser de comparação com a realidade ou totalmente irreal. A diferença principal entre um romance e uma novela é a extensão do texto, ou seja, o romance é mais longo. No romance nós temos uma história central e várias histórias secundárias.

**Conto:** obra de ficção onde é criado seres e locais totalmente imaginário. Com linguagem linear e curta, envolve poucas personagens, que geralmente se movimentam em torno de uma única ação, dada em um só espaço, eixo temático e conflito. Suas ações encaminham-se diretamente para um desfecho.

**Novela:** muito parecida com o conto e o romance, diferenciado por sua extensão. Ela fica entre o conto e o romance, e tem a história principal, mas também tem várias histórias secundárias. O tempo na novela é baseada no calendário. O tempo e local são definidos pelas histórias dos personagens. A história (enredo) tem um ritmo mais acelerado do que a do romance por ter um texto mais curto.

**Crônica:** texto que narra o cotidiano das pessoas, situações que nós mesmos já vivemos e normalmente é utilizado a ironia para mostrar um outro lado da mesma história. Na crônica o tempo não é relevante e quando é citado, geralmente são pequenos intervalos como horas ou mesmo minutos.

**Poesia:** apresenta um trabalho voltado para o estudo da linguagem, fazendo-o de maneira particular, refletindo o momento, a vida dos homens através de figuras que possibilitam a criação de imagens.

**Editorial:** texto dissertativo argumentativo onde expressa a opinião do editor através de argumentos e fatos sobre um assunto que está sendo muito comentado (polêmico). Sua intenção é convencer o leitor a concordar com ele.

**Entrevista:** texto expositivo e é marcado pela conversa de um entrevistador e um entrevistado para a obtenção de informações. Tem como principal característica transmitir a opinião de pessoas de destaque sobre algum assunto de interesse.

**Cantiga de roda:** gênero empírico, que na escola se materializa em uma concretude da realidade. A cantiga de roda permite as crianças terem mais sentido em relação a leitura e escrita, ajudando os professores a identificar o nível de alfabetização delas.

**Receita:** texto instrucional e injuntivo que tem como objetivo de informar, aconselhar, ou seja, recomendam dando uma certa liberdade para quem recebe a informação.

**DISTINÇÃO DE FATO E OPINIÃO SOBRE ESSE FATO****Fato**

O fato é algo que aconteceu ou está acontecendo. A existência do fato pode ser constatada de modo indiscutível. O fato pode ser uma coisa que aconteceu e pode ser comprovado de alguma maneira, através de algum documento, números, vídeo ou registro.

Exemplo de fato:

A mãe foi viajar.

**Interpretação**

É o ato de dar sentido ao fato, de entendê-lo. Interpretamos quando relacionamos fatos, os comparamos, buscamos suas causas, previmos suas consequências.

Entre o fato e sua interpretação há uma relação lógica: se apontamos uma causa ou consequência, é necessário que seja plausível. Se comparamos fatos, é preciso que suas semelhanças ou diferenças sejam detectáveis.

Exemplos de interpretação:

A mãe foi viajar porque considerou importante estudar em outro país.

A mãe foi viajar porque se preocupava mais com sua profissão do que com a filha.

**Opinião**

A opinião é a avaliação que se faz de um fato considerando um juízo de valor. É um julgamento que tem como base a interpretação que fazemos do fato.

Nossas opiniões costumam ser avaliadas pelo grau de coerência que mantêm com a interpretação do fato. É uma interpretação do fato, ou seja, um modo particular de olhar o fato. Esta opinião pode alterar de pessoa para pessoa devido a fatores socioculturais.

Exemplos de opiniões que podem decorrer das interpretações anteriores:

A mãe foi viajar porque considerou importante estudar em outro país. Ela tomou uma decisão acertada.

A mãe foi viajar porque se preocupava mais com sua profissão do que com a filha. Ela foi egoísta.

Muitas vezes, a interpretação já traz implícita uma opinião.

Por exemplo, quando se mencionam com ênfase consequências negativas que podem advir de um fato, se enaltecem previsões positivas ou se faz um comentário irônico na interpretação, já estamos expressando nosso julgamento.

É muito importante saber a diferença entre o fato e opinião, principalmente quando debatemos um tema polêmico ou quando analisamos um texto dissertativo.

Exemplo:

A mãe viajou e deixou a filha só. Nem deve estar se importando com o sofrimento da filha.

### ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO E DOS PARÁGRAFOS

Uma boa redação é dividida em ideias relacionadas entre si ajustadas a uma ideia central que norteia todo o pensamento do texto. Um dos maiores problemas nas redações é estruturar as ideias para fazer com que o leitor entenda o que foi dito no texto. Fazer uma estrutura no texto para poder guiar o seu pensamento e o do leitor.

#### Parágrafo

O parágrafo organizado em torno de uma ideia-núcleo, que é desenvolvida por ideias secundárias. O parágrafo pode ser formado por uma ou mais frases, sendo seu tamanho variável. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos devem estar todos relacionados com a tese ou ideia principal do texto, geralmente apresentada na introdução.

Embora existam diferentes formas de organização de parágrafos, os textos dissertativo-argumentativos e alguns gêneros jornalísticos apresentam uma estrutura-padrão. Essa estrutura consiste em três partes: a ideia-núcleo, as ideias secundárias (que desenvolvem a ideia-núcleo) e a conclusão (que reafirma a ideia-básica). Em parágrafos curtos, é raro haver conclusão.

**Introdução:** faz uma rápida apresentação do assunto e já traz uma ideia da sua posição no texto, é normalmente aqui que você irá identificar qual o problema do texto, o porque ele está sendo escrito. Normalmente o tema e o problema são dados pela própria prova.

**Desenvolvimento:** elabora melhor o tema com argumentos e ideias que apoiem o seu posicionamento sobre o assunto. É possível usar argumentos de várias formas, desde dados estatísticos até citações de pessoas que tenham autoridade no assunto.

**Conclusão:** faz uma retomada breve de tudo que foi abordado e conclui o texto. Esta última parte pode ser feita de várias maneiras diferentes, é possível deixar o assunto ainda aberto criando uma pergunta reflexiva, ou concluir o assunto com as suas próprias conclusões a partir das ideias e argumentos do desenvolvimento.

Outro aspecto que merece especial atenção são os conectores. São responsáveis pela coesão do texto e tornam a leitura mais fluente, visando estabelecer um encadeamento lógico entre as ideias e servem de ligação entre o parágrafo, ou no interior do período, e o tópico que o antecede.

Saber usá-los com precisão, tanto no interior da frase, quanto ao passar de um enunciado para outro, é uma exigência também para a clareza do texto.

Sem os conectores (pronomes relativos, conjunções, advérbios, preposições, palavras denotativas) as ideias não fluem, muitas vezes o pensamento não se completa, e o texto torna-se obscuro, sem coerência.

Esta estrutura é uma das mais utilizadas em textos argumentativos, e por conta disso é mais fácil para os leitores.

Existem diversas formas de se estruturar cada etapa dessa estrutura de texto, entretanto, apenas segui-la já leva ao pensamento mais direto.

## NÍVEIS DE LINGUAGEM

### Definição de linguagem

Linguagem é qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. A linguagem é individual e flexível e varia dependendo da idade, cultura, posição social, profissão etc. A maneira de articular as palavras, organizá-las na frase, no texto, determina nossa linguagem, nosso estilo (forma de expressão pessoal).

As inovações linguísticas, criadas pelo falante, provocam, com o decorrer do tempo, mudanças na estrutura da língua, que só as incorpora muito lentamente, depois de aceitas por todo o grupo social. Muitas novidades criadas na linguagem não vingam na língua e caem em desuso.

### Língua escrita e língua falada

A língua escrita não é a simples reprodução gráfica da língua falada, por que os sinais gráficos não conseguem registrar grande parte dos elementos da fala, como o timbre da voz, a entonação, e ainda os gestos e a expressão facial. Na realidade a língua falada é mais descontraída, espontânea e informal, porque se manifesta na conversação diária, na sensibilidade e na liberdade de expressão do falante. Nessas situações informais, muitas regras determinadas pela língua padrão são quebradas em nome da naturalidade, da liberdade de expressão e da sensibilidade estilística do falante.

### Linguagem popular e linguagem culta

Podem valer-se tanto da linguagem popular quanto da linguagem culta. Obviamente a linguagem popular é mais usada na fala, nas expressões orais cotidianas. Porém, nada impede que ela esteja presente em poesias (o Movimento Modernista Brasileiro procurou valorizar a linguagem popular), contos, crônicas e romances em que o diálogo é usado para representar a língua falada.

### Linguagem Popular ou Coloquial

Usada espontânea e fluentemente pelo povo. Mostra-se quase sempre rebelde à norma gramatical e é carregada de vícios de linguagem (solecismo – erros de regência e concordância; barbarismo – erros de pronúncia, grafia e flexão; ambiguidade; cacofonia; pleonismo), expressões vulgares, gírias e preferência pela coordenação, que ressalta o caráter oral e popular da língua. A linguagem popular está presente nas conversas familiares ou entre amigos, anedotas, irradiação de esportes, programas de TV e auditório, novelas, na expressão dos esta dos emocionais etc.

### A Linguagem Culta ou Padrão

É a ensinada nas escolas e serve de veículo às ciências em que se apresenta com terminologia especial. É usada pelas pessoas instruídas das diferentes classes sociais e caracteriza-se pela obediência às normas gramaticais. Mais comumente usada na linguagem escrita e literária, reflete prestígio social e cultural. É mais artificial, mais estável, menos sujeita a variações. Está presente nas aulas, conferências, sermões, discursos políticos, comunicações científicas, noticiários de TV, programas culturais etc.

### Gíria

A gíria relaciona-se ao cotidiano de certos grupos sociais como arma de defesa contra as classes dominantes. Esses grupos utilizam a gíria como meio de expressão do cotidiano, para que as mensagens sejam decodificadas apenas por eles mesmos.

Assim a gíria é criada por determinados grupos que divulgam o palavreado para outros grupos até chegar à mídia. Os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, propagam os novos vocábulos, às vezes, também inventam alguns. A gíria pode acabar incorporada pela língua oficial, permanecer no vocabulário de pequenos grupos ou cair em desuso.

---

## DIDÁTICA

---

1. Educação, Escola, Professores e Comunidade . . . . .	01
2. Papel da Didática na Formação de Educadores; A Revisão da Didática; O Processo de Ensino; Os Componentes do Processo Didático: Ensino e Aprendizagem . . . . .	07
3. Tendências Pedagógicas no Brasil e a Didática . . . . .	20
4. Aspectos Fundamentais da Pedagogia . . . . .	23
5. Didática e Metodologia . . . . .	23
6. Disciplina, uma questão de autoridade ou de participação? . . . . .	32
7. O Relacionamento na Sala de Aula . . . . .	34
8. O Processo de Ensinar e Aprender . . . . .	37
9. O Compromisso Social e Ético dos professores . . . . .	38
10. O Currículo e seu Planejamento . . . . .	40
11. O Projeto Pedagógico da Escola . . . . .	52
12. O Plano de Ensino e Plano de Aula . . . . .	54
13. Relações Professor-Aluno: A atuação do Professor como incentivador e aspectos socioemocionais . . . . .	59
14. O Planejamento Escolar: Importância; Requisitos Gerais; Os Conteúdos de Ensino. . . . .	62
15. A Relação Objetivo - Conteúdo - Método . . . . .	62
16. Avaliação da Aprendizagem; Funções da Avaliação; Princípios Básicos da Avaliação . . . . .	62
17. Superação da Reprovação Escolar . . . . .	70
18. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96, de 20/12/96; Do Ensino Fundamental; Da Educação de Jovens e Adultos; Da Educação Especial; A LDB e a Formação dos Profissionais da Educação . . . . .	72
19. Temas contemporâneos: bullying, o papel da escola, a escolha da profissão . . . . .	91
20. Teorias do currículo . . . . .	98
21. Acesso, permanência com sucesso do aluno na escola. . . . .	98
22. Gestão da aprendizagem. Planejamento e gestão educacional. Avaliação institucional, de desempenho e de aprendizagem . . . . .	98
23. O Professor: formação e profissão . . . . .	100

---

## EDUCAÇÃO, ESCOLA, PROFESSORES E COMUNIDADE

No contexto da história da cultura ocidental, é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas. Pode-se constatar, com efeito, que desde seu surgimento na Grécia clássica, a filosofia se constituiu unida a uma intenção pedagógica, formativa do humano. Para não citar senão o exemplo de Platão, em momento algum o esforço dialético de esclarecimento que propõe ao candidato a filósofo deixa de ser simultaneamente um esforço pedagógico de aprendizagem. Praticamente todos os textos fundamentais da filosofia clássica implicam, na explicitação de seus conteúdos, uma preocupação com a educação.

Além desse dado intrínseco do conteúdo de seu pensamento, a própria prática dos filósofos, de acordo com os registros históricos disponíveis, eslava intimamente vinculada a uma tarefa educativa, fossem eles sofistas ou não, a uma convivência escolar já com características de institucionalização.

A verdade é que, em que pese o ainda restrito alcance social da educação a filosofia surge intrinsecamente ligada a ela, autorizando-nos a considerar, sem nenhuma figuração, que o filósofo clássico sempre foi um grande educador.

Desde então, no desenvolvimento histórico-cultural da filosofia ocidental, essa relação foi se estreitando cada vez mais. A filosofia escolástica na Idade Média foi literalmente o suporte fundamental de um método pedagógico responsável pela formação cultural e religiosa das gerações europeias que estavam constituindo a nova civilização que nascia sobre os escombros do Império Romano. E que falar então do Renascimento com seu projeto humanista de cultura, e da Modernidade, com seu projeto iluminista de civilização?

Não foi senão nesta última metade do século vinte que essa relação tendeu a se esmaecer! Parece ser a primeira vez que uma forte tendência da filosofia considera-se desvinculada de qualquer preocupação de natureza pedagógica, vendo-se tão-somente como um exercício puramente lógico. Essa tendência despreendeu-se de suas próprias raízes, que se encontravam no positivismo, transformando-se numa concepção abrangente. Denominada neopositivismo, que passa a considerar a filosofia como tarefa subsidiária da ciência, só podendo legitimar-se em situação de dependência frente ao conhecimento científico, o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação. Desde então qualquer critério do agir humano só pode ser técnico, nunca mais ético ou político. Fica assim rompida a unidade do saber.

Mas, na verdade, esse enviesamento da tradição filosófica na contemporaneidade é ainda parcial, restando válido para as outras tendências igualmente significativas da filosofia atual que os esforços de reflexão filosófica estão profunda e intimamente envolvidos com a tarefa educacional. E este envolvimento decorre de uma tríplice vinculação que delinea três frentes em que se faz presente a contribuição da filosofia para a educação.

### A Educação como Projeto, a Reflexão e a Práxis

A cultura contemporânea, fruto dessa longa trajetória do espírito humano em busca de algum esclarecimento sobre o sentido do mundo, é particularmente sensível a sua significativa conquista que é a forma científica do conhecimento. Coroamento do projeto iluminista da modernidade, a ciência dominou todos os setores da existência humana nos dias atuais.

Impondo-se não só pela sua fecundidade explicativa enquanto teoria, como também pela sua operacionalidade técnica, possibilitando aos homens o domínio e a manipulação do próprio mundo. Assim, também no âmbito da educação, seu impacto foi profundo.

Como qualquer outro setor da fenomenalidade humana, também a educação pode ser reequacionada pelas ciências, particularmente pelas ciências humanas que, graças a seus recursos

metodológicos, possibilitam uma nova aproximação do fenômeno educacional. O desenvolvimento das ciências da educação, no rastro das ciências humanas, demonstra o quanto foi profunda a contribuição das mesmas para a elucidação desse fenômeno, bem como para o planejamento da prática pedagógica. É por isso mesmo que muitos se perguntam se além daquilo que nos informam a Biologia, a Psicologia, a Economia, a Sociologia e a História, é cabível esperar contribuições de alguma outra fonte, de algum outro saber que se situe fora desse patamar científico, de um saber de natureza filosófica. Não estariam essas ciências, ao explicitar as leis que regem o fenômeno educacional, viabilizando técnicas bastantes para a condução mais eficaz da prática educacional? Já vimos a resposta que fica implícita nas tendências epistemológicas inspiradas numa perspectiva neopositivista!...

No entanto, é preciso dar-se conta de que, por mais imprescindível e valiosa que seja a contribuição da ciência para o entendimento e para a condução da educação, ela não dispensa a contribuição da filosofia. Alguns aspectos da problemática educacional exigem uma abordagem especificamente filosófica que condiciona inclusive o adequado aproveitamento da própria contribuição científica. Esses aspectos se relacionam com a própria condição da existência dos sujeitos concernidos pela educação com o caráter prático do processo educacional e com a própria produção do conhecimento em sua relação com a educação. Daí as três frentes em que podemos identificar a presença marcante da contribuição da filosofia.

### 1. O Sujeito da Educação

Assim, de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação. Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem.

Nessa tarefa ela é, pois, reflexão eminentemente antropológica e como tal, põe-se como alicerce fundante de todas as demais tarefas que lhe cabem. Mas não basta enunciar as coisas desta maneira, reiterando a fórmula universal de que não se pode tratar da educação a não ser a partir de uma imagem do homem e da sociedade. A dificuldade está justamente no modo de elaboração dessa imagem.

A tradição filosófica ocidental, tanto através de sua perspectiva essencialista como através de sua perspectiva naturalista, não conseguiu dar conta das especificidades das condições do existir humano e acabou por construir, de um lado, uma antropologia metafísica fundamentalmente idealista, com uma imagem universal e abstrata da natureza humana, incapaz de dar conta da imergência do homem no mundo natural e social; de outro lado, uma antropologia de fundo cientificista que insere o homem no fluxo vital da natureza orgânica, fazendo dele um simples prolongamento da mesma, e que se revela incapaz de dar conta da especificidade humana nesse universo de determinismos.

Nos dois casos, como retomaremos mais adiante, a filosofia da educação perde qualquer solidez de seus pontos de apoio. Com efeito, tanto na perspectiva essencialista quanto na perspectiva naturalista, não fica adequadamente sustentada a condição básica da existencialidade humana, que é a sua profunda e radical **historicidade**, a ser entendida como a intersecção da espacialidade com a temporalidade do existir real dos seres humanos, ou seja, a **intersecção do social com o histórico**. O que se quer dizer com isso é que o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência. Só com base nessas condições reais de existência é que se pode legitimar o esforço sistemático da filosofia em construir uma imagem consistente do humano.

Podemos usar a própria imagem do tempo e do espaço em nossa percepção para um melhor esclarecimento da questão. Assim como, formalmente o espaço e o tempo são as coordenadas da realidade do mundo natural, tal qual é dado em nossa percepção, pode-se dizer, por analogia que o social e o histórico são as coordenadas da existência humana. Por sua vez, o educacional, como aliás o político, constitui **uma tentativa de intencionalização do existir social no tempo histórico**. A educação é com efeito, instauração de um projeto, ou seja, prática concreta com vista a uma finalidade que dá sentido à existência cultural da sociedade histórica. ‘

Os homens envolvidos na esfera do educacional — sujeitos que se educam e que buscam educar — não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma natureza humana”, modelo universal idealizado como também não se reduzem a uma “máquina natural”, prolongamento orgânico da natureza biológica. Seres de carências múltiplas, como que se desdobram num projeto, pré-definem-se como exigência de um devir em vista de um “ser-mais”, de uma intencionalidade a ser realizada: não pela efetivação mecânica de determinismos objetivos nem pela atuação energética de finalidades impositivas. O projeto humano se dá nas coordenadas históricas, sendo obra dos sujeitos aluando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma ressignificação da “essência humana”, pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade. A educação pode, pois ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens.

Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a filosofia da educação. Mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais, sendo visto então como ser eminentemente histórico e social. Tal antropologia tem de se desenvolver, então, como uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, sobre o sentido da existência humana nessas coordenadas. Mas, caberia perguntar, a construção dessa imagem do homem não seria exatamente a tarefa das ciências humanas? Isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir. As ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens. Mas em decorrência de sua própria metodologia, a visão teórica que elaboram é necessariamente aspectual. Justamente em função de sua menor rigidez metodológica, é que a filosofia pode elaborar hipóteses mais abrangentes, capazes de alcançarem uma visão integrada do ser humano, envolvendo nessa compreensão o conjunto desses aspectos, constituindo uma totalidade que não se resume na mera soma das partes, parles estas que se articulam então dialeticamente entre si e com o todo, sem perderem sua especificidade, formando ao mesmo tempo, uma unidade. A perspectiva filosófica integra ao totalizar, ao unir e ao relacionar. Não se trata, no entanto, de elaborar como que uma teoria geral das ciências humanas, pois não se atende aos requisitos da metodologia científica, a filosofia pode colocar hipóteses em íde maior alcance epistemológico. Assim, o que se pode concluir deste ponto de vista é que a filosofia da educação, em sua tarefa antropológica, trabalha em ítima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida.

## 2. O Agir, os Fins e os Valores

De um segundo ponto de vista e considerando que a educação é fundamentalmente uma prática social, a filosofia vai ainda contribuir significativamente para sua efetivação mediante uma reflexão voltada para os fins que a norteiam. A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano enquanto relacionado com valores.

A questão diretriz desta perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do para quê educar. Não há dúvida, entretanto, que, também nesse sentido, a tradição filosófica no campo educacional, o mais das vezes, deixou-se levar pela tendência a estipular valores, fins e normas, fundando-os apressadamente numa determinação arbitrária, quando não apriorística, de uma natureza ideal do indivíduo ou da sociedade. Foi o que ocorreu com a orientação metafísica da filosofia ocidental que fazia decorrer, quase que por um procedimento dedutivo, as normas do agir humano da essência do homem, concebida, como já vimos, como um modelo ideal, delineado com base numa ontologia abstrata.

Assim, os valores do agir humano se fundariam na própria essência humana, essência esta concebida de modo ideal, abstrato e universal. A ética se tornava então uma ética essencialista, desvinculada de qualquer referência sócio-histórica. O agir deve assim, seguir critérios éticos que se refeririam tão-somente à essência ontológica dos homens. E a ética se transformava num sistema de critérios e normas puramente deduzidos dessa essência.

Mas por outro lado ao tentar superar essa visão essencialista, a tradição científica ocidental vai ainda vincular o agir a valores agora relacionados apenas com a determinação natural do existir do homem. O homem é um prolongamento da natureza física, um organismo vivo, cuja perfeição maior não é obviamente, a realização de uma essência, mas sim o desenvolvimento pleno de sua vida. O objetivo maior da vida, por sinal, é sempre viver mais e viver bem! E esta finalidade fundamental passa a ser o critério básico na delimitação de todos os valores que presidem o agir. Devem ser buscados aqueles objetivos que assegurem ao homem sua melhor vida natural. Ora como a ciência dá conta das condições naturais da existência humana, ao mesmo tempo que domina e manipula o mundo, ela tende a fazer o mesmo com relação ao homem. Tende não só a conhecê-lo mas ainda a manipulá-lo, a controlá-lo e a dominá-lo, transpondo para seu âmbito a técnica decorrente desses conhecimentos. A “naturalização do homem acaba transformando-o num objeto facilmente manipulável e a prática humana considerada adequada, acaba sendo aquela dirigida por critérios puramente técnicos, seja no plano individual, seja no plano social essa ética naturalista apoiando-se apenas nos valores de uma funcionalidade técnica.

Em consequência desses rumos que a reflexão filosófica enquanto reflexão axiológica, tomou na tradição da cultura ocidental, a filosofia da educação não se afastou da mesma orientação. De um lado, tendei a ver, como fim último da educação, a realização de uma perfeição dos indivíduos enquanto plena atualização de uma essência modelar; de outro, entendeu-se essa perfeição como plenitude de expansão e desenvolvimento de sua natureza biológica. Agora a filosofia da educação busca desenvolver sua reflexão levando em conta os fundamentos antropológicos da existência humana, tais como se manifestam em mediações histórico-sociais, dimensão esta que qualifica e especifica a condição humana. Tal perspectiva nega, retoma e supera aqueles aspectos enfatizados pelas abordagens essencialista e naturalista, buscando dar à filosofia da educação uma configuração mais assente às condições reais da existência dos sujeitos humanos.

### 3. A Força e a Fraqueza da Consciência

A filosofia da educação tem ainda uma terceira tarefa: a epistemológica cabendo-lhe instaurar uma discussão sobre questões envolvidas pelo processo de produção, de sistematização e de transmissão do conhecimento presente no processo específico da educação. Também deste ponto de vista é significativa a contribuição da filosofia para a educação.

Fundamentalmente, esta questão se coloca porque a educação também pressupõe mediações subjetivas, ou seja, ela pressupõe a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se encontram envolvidos por ela.

Em cada um dos momentos da atividade educativa está necessariamente presente uma ineludível dimensão de subjetividade, que impregna assim o conjunto do processo como um todo. Desta forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção específica para tal situação. A atividade da consciência é assim mediação necessária das atividades da educação.

É por isso que a reflexão sobre a existência histórica e social dos homens enquanto elaboração de uma antropologia filosófica fundante, só se torna possível, na sua radicalidade, em decorrência da própria condição de ser o homem capaz de experimentar a vivência subjetiva da consciência. A questão do sentido de existir do homem e do mundo só se coloca graças a essa experiência. A grande dificuldade que surge é que essa experiência da consciência é também uma riquíssima experiência de ilusões. A consciência é o lugar privilegiado das ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando constantemente comprometer sua própria atividade.

Diante de tal situação, cabe à filosofia da educação desenvolver uma reflexão propriamente epistemológica sobre a natureza dessa experiência na sua manifestação na área do educacional. Cabe-lhe, tanto de uma perspectiva de totalidade como da perspectiva da particularidade das várias ciências, descrever e debater a construção, pelo sujeito humano, do objeto "educação". É nesse momento que a filosofia da educação, por assim dizer, tem de se justificar, ao mesmo tempo que rearticula os esforços da própria ciência, para também se justificar, avaliando e legitimando a atividade do conhecimento enquanto processo tecido no texto/contexto da realidade histórico-social da humanidade. Com efeito e coerentemente com o que já se viu acima, a análise do conhecimento não pode ser separada da análise dos demais componentes dessa realidade.

No seu momento epistemológico, a filosofia da educação investe, pois, no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação. É assim que muitas questões vão se colocando à necessária consideração por parte dos que se envolvem com a educação, também nesse plano da produção do saber, desde aquelas relacionadas com a natureza da própria subjetividade até aquelas que se encontram implicadas no mais modesto ato de ensino ou de aprendizagem, passando pela questão da possibilidade e da efetividade das ciências da educação. Com efeito, aqui estão em pauta os esforços que vêm sendo desenvolvidos com vista à criação de um sistema de saber no campo da educação, de tal modo que se possa dispor de um corpo de conhecimentos fundados numa episteme, num saber verdadeiro e consistente. Trata-se, sem dúvida, de um projeto de cientificidade para a área educacional.

No desenvolvimento desse projeto, logo se percebeu que o campo educacional do ponto de vista epistemológico, é extremamente complexo. Não é possível proceder com ele da mesma maneira que se procedeu no âmbito das demais ciências humanas. Para se aproximar do fenômeno educacional foi preciso uma abordagem **multidisciplinar**, já que não se dispunha de um único acervo categorial para a construção apreensão desse objeto; além disso, a

abordagem exigia ainda uma perspectiva **transdisciplinar**, na medida em que o conjunto categorial de cada disciplina lançava esse objeto para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos: no final das contas, viu-se ainda que se trata de um trabalho necessariamente **interdisciplinar**, as categorias de todos os conjuntos entrando numa relação recíproca para a constituição desse corpo epistêmico. Esta situação peculiar tem a ver com o caráter predominantemente praxio-lógico da educação: a educação é fundamentalmente de natureza prática uma totalidade de ação, não só se deixando reduzir e decompor como se fosse um simples objeto. Assim, quer seja considerada sob um enfoque epistemológico, quer sob um enfoque praxiológico, enquanto práxis concreta, a educação implica esta interdisciplinaridade, ou seja o sentido essencial do processo da educação, a sua verdade completa não decorre dos produtos de uma ciência isolada e nem dos produtos somados de várias ciências: ele só se constitui mediante o esforço de uma concorrência solidária e qualitativa de várias disciplinas.

Esta malha de interdisciplinaridade na construção do sentido do educacional é tecida fundamentalmente pela reflexão filosófica. A filosofia da educação não substitui os conteúdos significadores elaborados pelas ciências: ela, por assim dizer, os articula, instaurando uma comunidade construtiva de sentido, gerando uma atitude de abertura e de predisposição à intersubjetividade.

Esta visão interdisciplinar que se dá enquanto articulação integradora do sentido da educação no plano teórico, é igualmente expressão autêntica da prática totalizadora onde ocorre a educação. Enquanto ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, a educação se torna uma práxis e, portanto, implica as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar.

Portanto tanto no plano teórico como no plano prático, referindo-se seja aos processos de conhecimento, seja aos critérios da ação, e seja ainda ao próprio modo de existir dos sujeitos envolvidos na educação, a filosofia esta necessariamente presente, sendo mesmo indispensável. E neste primeiro momento, como contínua gestora da interdisciplinaridade.

Mas não termina aqui a tarefa epistemológica da filosofia da educação. Com efeito, vimos há pouco que a experiência da subjetividade é também o lugar privilegiado da ilusão e do falseamento da realidade. Sem dúvida, a consciência emergiu como equipamento mais refinado que instrumentalizou o homem para prover, com maior flexibilidade, os meios de sua existência material Mas ao se voltar para a realidade no desempenho concreto dessa finalidade, ela pode projetar uma objetividade não-real. E o processo de alienação que a espreita a cada instante na sua relação com o mundo objetivo. Este é o outro lado da subjetividade, o reverso da medalha. Em sua atividade subjetiva, a consciência acaba criando uma objetividade apenas projetada, imaginada, ideada e não-real. Ocorre que a consciência humana é extremamente frágil e facilmente dominável pelo poder que atravessa as relações sociais. Eis então o funcionamento ideológico da atividade subjetiva: o próprio conhecimento passa a ser mais um instrumento de dominação que alguns homens exercem sobre outros. A consciência, alienada em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos e avaliativos que são apresentados como verdadeiros e válidos quando, de fato são puramente ideológicos, ou seja, estão escamoteando as condições reais com vista a fazer passar por verdadeira uma concepção falsa, mas apta a sustentar determinadas relações de dominação presentes na sociedade. Com efeito, é para legitimar determinadas relações de poder que a consciência elabora como objetivas, como universais e como necessárias, algumas representações que na realidade social efetiva, referem-se apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais.

Ora todas as atividades ligadas à educação, sejam elas teóricas ou práticas, podem se envolver, e historicamente se envolveram, nesse processo ideológico. De um lado enquanto derivadas da atuação da consciência, podem estar incorporando suas representações falseadas e falseadoras; de outro lado, enquanto vinculadas à prática social, podem estar ocultando relações de dominação e situações de alienação. A educação não é mais vista hoje como o lugar da neutralidade e da inocência: ao contrário, ela é um dos lugares mais privilegiados da ideologia e da inculcação ideológica, refletindo sua íntima vinculação ao processo social em suas relações de dominação política e de exploração econômica.

Assim, qualquer tentativa de intencionalização do social através da educação pressupõe necessariamente um trabalho contínuo de denúncia, de crítica e de superação do “discurso” ideológico que se incorpora ao discurso pedagógico. É então tarefa da filosofia da educação desvelar criticamente a “repercussão” ideológica da educação: só assim a educação poderá se constituir em projeto que esteja em condições de contribuir para a transformação da sociedade.

Deste ponto de vista, a consciência filosófica é a mediação para uma contínua e alenta vigilância contra as artimanhas do saber e do poder, montadas no íntimo do processo educacional.

A contribuição que a filosofia dá à educação se traduz e se concretiza nessas três frentes que, na realidade, se integram e se complementam. Entendo que apesar dos desvios e tropeços pelos quais passou na história da cultura ocidental, a filosofia, enquanto filosofia da educação, sempre procurou efetivar essa contribuição, na medida em que sempre se propôs como esforço de exploração e de busca dos fundamentos. Mesmo quando acreditou tê-los encontrados nas essências idealizadas ou nas regularidades da natureza! E ela poderá continuar contribuindo se entender que esses fundamentos têm a ver com o sentido do existir do homem em sua totalidade trançada na realidade histórico-social.<sup>1</sup>

### Concepções de escola

Em suas obras, Dermeval Saviani apresenta a escola como o local que deve servir aos interesses populares garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta. Em sua obra *Escola e Democracia* (1987), o autor trata das teorias da educação e seus problemas, explanando que a marginalização da criança pela escola se dá porque ela não tem acesso a esta, enquanto que a marginalidade é a condição da criança excluída. Saviani avalia esses processos, explicando que ambos são prejudiciais ao desenvolvimento da sociedade, trazendo inúmeros problemas, muitas vezes de difícil solução, e conclui que a harmonia e a integração entre os envolvidos na educação – esferas política, social e administração da escola podem evitar a marginalidade, intensificando os esforços educativos em prol da melhoria de vida no âmbito individual e coletivo.

Através da interação do professor e da participação ativa do aluno a escola deve possibilitar a aquisição de conteúdos – trabalhar a realidade do aluno em sala de aula, para que ele tenha discernimento e poder de analisar sua realidade de uma maneira crítica -, e a socialização do educando para que tenha uma participação organizada na democratização da sociedade, mas Saviani alerta para a responsabilidade do poder público, representante da política na localidade, que é a responsável pela criação e avaliação de projetos no âmbito das escolas do estado e município, uma vez que este é o responsável pelas políticas públicas para melhoria do ensino, visando a integração entre o aluno e a escola. A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber e pode contribuir para

<sup>1</sup> Fonte: [www.emaberto.inep.gov.br](http://www.emaberto.inep.gov.br) - Texto adaptado de Antônio Joaquim Severino

eliminar a seletividade e exclusão social, e é este fator que deve ser levado em consideração, a fim de erradicar as gritantes disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização.

De fato, a escola é o local que prepara a criança, futuro cidadão, para a vida, e deve transmitir valores éticos e morais aos estudantes, e para que cumpra com seu papel deve acolher os alunos com empenho para, verdadeiramente transformar suas vidas.

### Concepções de Educação

#### Concepção Tradicionalista da Educação

1. ORIGEM HISTÓRICA - Desde o poder aristocrático antigo e feudal. Buscou inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs. Predominou até fins do século XIX. Foi elitista, pois apenas o clero e a nobreza tinham acesso aos estudos.

2. CONCEITO DE HOMEM - O homem é um ser originalmente corrompido (pecado original). O homem deve submeter-se aos valores e aos dogmas universais e eternos. As regras de vida para o homem já forma estabelecidas definitivamente (num mundo “superior”, externo ao homem).

3. IDEAL DE HOMEM - É o homem **sábio** (= instruído, que detém o saber, o conhecimento geral, apresenta correção no falar e escrever, e fluência na oratória) e o homem **virtuoso** (= disciplinado). A Educação Tradicionalista supervaloriza a formação **intelectual**, a organização lógica do pensamento e a formação **moral**.

4. EDUCAÇÃO - Tem como função: corrigir a natureza corrompida do homem, exigindo dele o esforço, disciplina rigorosa, através de vigilância constante. A Educação deve ligar o homem ao “mundo superior” que é o seu destino final, e destruir o que prende o homem à sua existência terrestre.

5. DISCIPLINA - Significa domínio de si mesmo, controle emocional e corporal. Predominam os incentivos extrínsecos: prêmios e castigos. A **Escola** é um meio fechado que prepara o educando.

6. EDUCADOR - É aquele que já se disciplinou, conseguiu corrigir sua natureza corrompida e já detém o saber. Tem seu saber reconhecido e sua autoridade garantida. Ele é o centro da decisão do processo educativo.

7. RELACIONAMENTO INTER-PESSOAL - A disposição na sala de aula, um atrás do outro, reduz ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as pessoas. É cada um só com o mestre. A relação professor-aluno é de obediência ao mestre. Incentiva a competição. É preciso ser o melhor. O outro é um concorrente.

8. O CONTEÚDO - Ênfase no passado, ao já feito, aos conteúdos prontos, ao saber já instituído. O futuro é reprodução do passado. O saber é enciclopédico e é preciso conhecer e praticar as leis morais.

9. PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS - O conteúdo é apresentado de forma acabada, há ênfase na quantidade de informação dada e memorizada. O aluno ouve informações gerais nas situações particulares.

#### Concepção Liberalista Da Educação

1. ORIGEM HISTÓRICA - A concepção liberalista da Educação foi se constituindo ao longo da História em reação à concepção Tradicionalista, seus primeiros indícios podem se reportar ao Renascimento (séc. XV - XVI); prosseguindo com a instalação do poder burguês liberalista (séc. XVIII) e culminando com a emergência da chamada *Escola Nova* (início do séc. XX) e com a divulgação dos pressupostos da Psicologia Humanista (1950).

2. PRESSUPOSTO BÁSICO - da concepção liberalista da Educação. Referências para vida do homem não podem ser os valores pré-dados por fontes supra-humanas, exteriores ao homem. A Educação (como toda a vida social) deve se basear nos próprios homens, como eles são concretamente. O homem pode buscar em si próprio o sentido da sua vida e as normas para a sua vida.

3. CONCEPÇÃO DE HOMEM - O homem é naturalmente **bom**, mas ele pode ser corrompido na vida social. O homem é um ser livre, capaz de decidir, escolher com responsabilidade e buscar seu crescimento pessoal.

4. CONCEITO DE INFÂNCIA - A criança é **inocente**. A criança está mais perto da verdadeira humanidade. É preciso **protegê-la, isolá-la**, do contato com a sociedade adulta e não ter pressa de transformar a criança em adulto. O importante não é preparar para a vida futura apenas, mas vivenciar intensamente a infância.

5. IDEAL DE HOMEM . É a pessoa livre, espontânea, de iniciativa, criativa, auto-determinada e responsável. Enfim, auto-realizada.

6. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO - A função da Educação é possibilitar condições para a atualização e uso pleno das potencialidades pessoais em direção ao auto-conhecimento e auto-realização pessoal. A Educação não deve destruir o homem concreto e sim apoiar-se neste ser concreto. Não deve ir contra o homem para formar o homem. A Educação deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades e interesses naturais, expectativas do educando, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal. Os três princípios básicos da Educação liberalista: **liberdade, subjetividade, atividade**.

7. EDUCADOR - Deve **abster-se** de intervir no processo do desenvolvimento do educando. Deve ser elemento **facilitador** desse desenvolvimento. Essa concepção enfatiza as atividades do mestre: **compreensão , empatia (perceber o ponto de referência interno do outro), carinho, atenção, aceitação, permissividade, autenticidade, confiança no ser humano**.

8. DISCIPLINA - As regras disciplinares são discutidas por todos os educandos e assumidas por eles com **liberdade e responsabilidade**. Essas regras são o limite real para o clima de permissividade. O **trabalho ativo** e interessado substitui a disciplina rígida.

9. RELACIONAMENTO INTER-PESSOAL - A relação privilegiada é do grupo de educandos que **cooperam, decidem, se expressam**. Enfatiza as relações **inter-pessoais**, busca dar espaço para as **emoções, sentimentos, afetos**, fatos imprevistos emergentes no aqui-agora do encontro grupal. Permite o **pensamento divergente, a pluralidade de opções, respostas mais personalizadas. É centrada no estudante**.

10. ESCOLA - É um meio **fechado**, se possível especialmente **distanciado da vida social para proteger o educando**. A escola torna-se uma mini-sociedade ideal onde o educando pode agir com liberdade, espontaneidade, alegria.

11. CONTEÚDO - As crianças podem ordenar o conhecimento conforme os seus interesses. Evita-se mostrar o mundo **"mau"** aos educandos. O mundo é apresentado de modo **idealizado, bonito, "colorido"**.

12. PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO - Enfatiza a **técnica de descoberta, o método indutivo (do particular ao geral)**. Defende **técnicas globalizantes** que garantam o sentido, a compreensão, a inter-relação e sequenciação do conteúdo. Utiliza técnicas variadas: **música, dança, expressão corporal, dramatização, pesquisa, solução de problemas, discussões grupais, dinâmica grupais, trabalho prático**. Muito som, luz, cor e movimento, supõe a aprendizagem como processo intrínseco que requer elaboração interna do aprendiz. **Aprender a aprender** é mais fundamental do que **acumular** grandes quantidades de conteúdos, permite a variedade e manipulação efetiva de materiais didáticos pelos educandos. Ênfase no **jogo, descontração, prazer**. Enfatiza **avaliação qualitativa, a auto-avaliação, a discussão de critérios e avaliação com os educandos**.

13. RELAÇÃO EDUCACÃO-SOCIEDADE - A concepção liberalista de Educação é coerente com o moderno **capitalismo** que propõe a livre iniciativa individual, adaptação dos trabalhadores a situações mutáveis, concepção de Educação é **convivente** com o sistema capitalista de sociedade porque:

1. Contribui com a manutenção da estrutura de classes sociais , quando realiza a elitização do saber, de dois modos: **a)** organizando o ensino de modo a desfavorecer o prosseguimento da escolarização dos mais pobres: o mundo da escola é o mundo burguês no visual, na linguagem, nos meios, nos fins. A escola vai selecionando os mais "capazes". Os outros vão sutilmente se mantendo nas baixas camadas de escolaridade. A pirâmide escolar também contribui, portanto, com a reprodução contínua da pirâmide social . **b)**

2. Inculca a concepção burguesa de mundo, de modo predominante, divulgando sua ideologia através do discurso explícito e implícito (na fala das autoridades, nos textos de leitura, nas atitudes manifestas). Veicula conteúdos idealizadores da realidade, **omitindo questionamentos críticos desveladores do social real**.

3. Seu projeto de mudança social é reformista e acredita na mudança social sem conflito, não levando em consideração as contradições reais geradas pelo poder burguês. Quando fala em mudança social, acredita que esta se processa das **partes para o todo: mudam as pessoas - as instituições - a sociedade**.

14. CONTRADIÇÃO BÁSICA - da concepção liberalista de Educação: Ao contestar o autoritarismo, a opressão e ressaltar a livre expressão e os direitos do ser humano, a Educação Liberalista abre espaço para que seja possível inclusive a ultrapassagem de si própria em sua nova pedagogia que rejeita os seus pressupostos ideológicos e construa outros pressupostos com nova concepção de mundo, de sociedade, de homem. O liberalismo pedagógico torna possível esta ultrapassagem, mas não a realiza.

#### **Concepção Técnico-Burocrática Da Educação**

1. ORIGEM HISTÓRICA - Esta concepção é também conhecida como concepção TECNICISTA. . Penetrou nos meios educacionais a partir dos meados do séc. XX (1950) com o avanço dos modelos de organização EMPRESARIAL .Representa a introdução do modelo capitalista empresarial na escola.

2. CONCEPÇÃO DE HOMEM - É um ser condicionado pelo meio físico-social.

3. IDEAL DE HOMEM - É o homem produtivo e adaptado à sociedade.

4. FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO - É modeladora, modificadora do comportamento humano previsto. Educação é **adaptação** do indivíduo à sociedade.

5. ESCOLA - Deve ser uma comunidade harmoniosa. Todo problema deve ser resolvido administrativamente. O administrativo e o pedagógico são departamentos separados.

6. EDUCADOR - É um especialista, já possui o saber. Quem possui saber são os cientistas, os especialistas. Esses produzem a cultura. Esses é que deverão comandar os demais homens. Eles produziram a teoria e é esta que vai dirigir a prática. Os **especialistas** é que devem planejar, decidir e levar os demais a cumprirem as ordens, e executar o fazer pedagógico. A equipe de comando técnico deve fiscalizar o cumprimento das ordens.

7. RELAÇÃO INTER-PESSOAL - Valoriza a hierarquia, **ordem, a impessoalidade, as normas fixas e precisas, o pensamento convergente, a uniformidade, a harmonia**.

8. CONTEÚDO - **Supervaloriza o conhecimento técnico-profissional**, enfatiza o saber pronto **provido das fontes culturais estrangeiras, super desenvolvidas**.

9. PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO - Enfatiza a **técnica, o saber-fazer** sem discutir a questão dos valores envolvidos. Privilegia o saber técnico, **os métodos individualizantes na obtenção do conhecimento**. Enfatiza a **objetividade, mensuração rigorosa dos resultados, a eficiência** dos meios para alcançar o resultado final previsto. Tudo é **previsto, organizado, controlado pela equipe de comando**.

---

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS  
PROFESSOR PEB II – 1º AO 5º ANO

---

1. Educação, Escola, Professores e Comunidade. Papel da Didática na Formação de Educadores. A Revisão da Didática. O Processo de Ensino. Os Componentes do Processo Didático: Ensino e Aprendizagem. Tendências Pedagógicas no Brasil e a Didática. Aspectos Fundamentais da Pedagogia. Didática e Metodologia. Disciplina, uma questão de autoridade ou de participação?. O Relacionamento na Sala de Aula. O Processo de Ensinar e Aprender. O Compromisso Social e Ético dos professores. O Currículo e seu Planejamento. O Projeto Pedagógico da Escola. O Plano de Ensino e o Plano de Aula. Relações Professor-Aluno. A atuação do Professor como incentivador e aspectos socioemocionais. O Planejamento Escolar: Importância; Requisitos Gerais; Os Conteúdos de Ensino; A Relação Objetivo-Conteúdo - Método; Avaliação da Aprendizagem; Funções da Avaliação; Princípios Básicos da Avaliação; Superação da Reprovação Escolar; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96, de 20/12/96; Do Ensino Fundamental; Da Educação de Jovens e Adultos; Da Educação Especial. A LDB e a Formação dos Profissionais da Educação. Temas contemporâneos: bullying, o papel da escola, a escolha da profissão. Teorias do currículo. Acesso, permanência com sucesso do aluno na escola. Gestão da aprendizagem. Planejamento e gestão educacional. Avaliação institucional, de desempenho e de aprendizagem. O Professor: formação e profissão. ....	01
2. Concepção de desenvolvimento humano: apropriação do conhecimento na psicologia histórico-cultural. ....	01
3. A brincadeira de papéis sociais e formação da personalidade. ....	51
4. Objetivos da Educação Infantil. ....	61
5. A criança na educação infantil e suas linguagens. ....	61
6. Atendimento à criança na educação infantil provinda de ambientes pouco estimuladores do seu desenvolvimento cultural. ....	62
7. Atividade de estimulação para a leitura na educação infantil. ....	63
8. A educação artística a serviço da criatividade infantil. ....	66
9. Situações estimuladoras na área do pensamento operacional concreto. ....	67
10. O desenvolvimento das percepções: o processo de formação de conceitos. ....	69
11. A criança e o meio social. ....	69
12. Ciências na Educação Infantil: importância do procedimento didático. ....	71
13. Ensino e aprendizagem na Educação Infantil: finalidades, objetivos, conteúdos e metodologia. ....	73
14. Educar, cuidar e acolher: função social da educação infantil. ....	74
15. Aprendizagem da linguagem e a linguagem como instrumento de aprendizagem. ....	76
16. Estatuto da Criança e do Adolescente. ....	77
17. A criança e o número. ....	113
18. Avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo. ....	115
19. Referencial Curricular Nacional. ....	119
20. Como trabalhar a harmonização na Educação Infantil. ....	136
21. A importância do lúdico na aprendizagem. ....	137
22. Constituição Federal art. 205 a 214. ....	142

---

**EDUCAÇÃO, ESCOLA, PROFESSORES E COMUNIDADE. PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES. A REVISÃO DA DIDÁTICA. O PROCESSO DE ENSINO. OS COMPONENTES DO PROCESSO DIDÁTICO: ENSINO E APRENDIZAGEM. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A DIDÁTICA. ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PEDAGOGIA. DIDÁTICA E METODOLOGIA. DISCIPLINA, UMA QUESTÃO DE AUTORIDADE OU DE PARTICIPAÇÃO?. O RELACIONAMENTO NA SALA DE AULA. O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER. O COMPROMISSO SOCIAL E ÉTICO DOS PROFESSORES. O CURRÍCULO E SEU PLANEJAMENTO. O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA. O PLANO DE ENSINO E O PLANO DE AULA. RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO INCENTIVADOR E ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS. O PLANEJAMENTO ESCOLAR: IMPORTÂNCIA; REQUISITOS GERAIS; OS CONTEÚDOS DE ENSINO; A RELAÇÃO OBJETIVO-CONTEÚDO - MÉTODO; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO; PRINCÍPIOS BÁSICOS DA AVALIAÇÃO; SUPERAÇÃO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR; LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI Nº 9.394/96, DE 20/12/96; DO ENSINO FUNDAMENTAL; DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. A LDB E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. TEMAS CONTEMPORÂNEOS: BULLYING, O PAPEL DA ESCOLA, A ESCOLHA DA PROFISSÃO. TEORIAS DO CURRÍCULO. ACESSO, PERMANÊNCIA COM SUCESSO DO ALUNO NA ESCOLA. GESTÃO DA APRENDIZAGEM. PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, DE DESEMPENHO E DE APRENDIZAGEM. O PROFESSOR: FORMAÇÃO E PROFISSÃO**

*Prezado candidato, os temas supracitados foram abordados na matéria de "Didática".*

**CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é ainda uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas ao *o que ensinar, como ensinar e por que ensinar*.

Uma das importâncias em se estudar o processo de desenvolvimento humano está justamente nessa sua relação com a aprendizagem. As teorias sobre o desenvolvimento humano, através de suas explicações sobre o que se desenvolve no homem e como se desenvolve, delimitam as possibilidades da aprendizagem, ou seja, se ela pode ou não interferir nesse desenvolvimento e - sobretudo - como ela pode interferir no mesmo.

Neste sentido, e ainda que não explicitamente, as teorias pedagógicas e as práticas educativas de cada disciplina (dentre elas a educação física) estão fundamentadas por uma concepção de desenvolvimento humano, isto é, têm por referência alguma explicação sobre as possibilidades de vir a ser do homem. Portanto, as teorias sobre o desenvolvimento humano têm uma implicação prática na formação do próprio homem.

Compartilhamos com Duarte (1998) o entendimento de que o trabalho educativo é o ato de produzir intencionalmente, em cada

indivíduo, a humanidade já produzida histórica e coletivamente pelos homens. De acordo com essa concepção de educação, os indivíduos só se formam enquanto homens mediante a apropriação das características humanas produzidas e acumuladas ao longo da história.

*"Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (...) A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõem o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal"*. (Luria, apud Duarte, 1998, p.12).

Entendemos que para tal perspectiva de trabalho educativo, onde o homem não nasce pronto, mas deve ser *humanizado*, deve buscar ser cada vez mais homem (Freire, 1981), as explicações sobre o desenvolvimento humano, (sobre o que se desenvolve e como se dá tal desenvolvimento), deve ter por base uma *concepção* fundamentalmente *histórica do homem*.

Assim, por considerarmos as concepções naturalizantes do desenvolvimento humano incompatíveis com nossa concepção de homem e de educação e por entendermos que aquelas concepções são, ainda hoje, hegemônicas, iremos expor nesta monografia uma explicação eminentemente histórica sobre os processos de desenvolvimento humano, explicação essa fundamentada na teoria elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Soviética.

Carvalho (1999) em seu artigo "De Psicologismos, Pedagogismos e Educação", critica a realização de transposições diretas das teorias Psicológicas à prática educativa. Será, então, que não estaríamos equivocados ao tentar explicitar uma outra teoria psicológica e buscar nela fundamentos para nossa prática pedagógica? A esta pergunta respondemos que *não*.

Antes de mais nada, a Psicologia Histórico-Cultural não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é, fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser. Trata-se, em essência, da elaboração das questões psicológicas sobre o *que se desenvolve no homem e como se desenvolve*, a partir da explicitação e defesa de uma certa concepção de mundo e de homem: ambos essencialmente históricos.

Mais do que isso, a Psicologia Histórico-Cultural tem as questões educacionais como base e finalidade de suas investigações, posto que para ela o desenvolvimento especificamente humano não ocorre sem a aprendizagem.

Ainda assim, entendemos que essa explicação psicológica que iremos explicitar nesse trabalho é fundamento de nossa prática educativa e não o ponto final da mesma. Queremos dizer com isso que essa fundamentação não retira a necessidade de estudarmos os problemas concretos da educação escolar e de cada disciplina em particular, dentre elas a educação física.

Diante dessas questões levantadas, podemos apresentar nos três objetivos centrais com essa monografia.

1) Apresentar alguns elementos que possam contribuir para explicitar a concepção de desenvolvimento humano elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural.

2) Apontar alguns princípios pedagógicos que podem ser extraídos dessa teoria, sobretudo os relacionados às questões entre desenvolvimento e aprendizagem e os relacionados à organização dos conteúdos de ensino.

3) Apontar algumas relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação física, procurando estabelecer algumas possibilidades para o estudo da prática pedagógica da educação física. Para este último objetivo, focaremos nossa análise no trabalho pedagógico da educação física infantil, tendo o jogo como fonte de nossas discussões.

### O papel do social e da aprendizagem no desenvolvimento do homem

#### O determinismo biológico na teoria pré-formista ou inatista

Desenvolvimento refere-se, de uma maneira geral, às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida de um indivíduo. O estudo do desenvolvimento humano está voltado, entre outras coisas, para explicar os fatores que influenciam ou determinam as mudanças no comportamento do indivíduo ao longo do tempo.

Até determinado estágio das teorias que procuravam explicar o desenvolvimento humano, a teoria inatista ou pré-formista aparecia como a visão hegemônica.

Ainda que esta concepção esteja relativamente ausente das explicações dadas para o desenvolvimento humano, isto é, ela já não é mais a concepção hegemônica existente, a importância do seu estudo justifica-se tanto pelo seu valor histórico (enquanto um estágio das teorias sobre o desenvolvimento humano, e que influenciou as teorias subseqüentes), quanto pela persistência de parte de suas idéias nas formas de conduzirmos o pensamento e na metodologia lógica utilizada para as análises. Assim, ainda que uma teoria tenha desaparecido da ciência, de modo que não haja mais uma defesa aberta de suas idéias, não raro, elas se mantêm presentes na forma de “hábitos de pensamentos” Vygotski (1995), que condicionam as práticas de investigação e as práticas educacionais.

Portanto, a reflexão sobre a teoria inatista permite tanto um melhor entendimento da evolução das explicações sobre o desenvolvimento humano, reconhecendo suas limitações e seus avanços, quanto à possibilidade de superarmos aqueles “hábitos de pensamentos” por ele condicionados.

Antes de avançarmos nessa análise, parece necessário caracterizarmos mais a fundo essa teoria. Para os adeptos da teoria inatista, o desenvolvimento humano caracteriza-se, fundamentalmente, pelo seu potencial intrínseco (hereditário), com pouca ou nenhuma influência do meio. Os processos de crescimento físico e maturacional, em última análise, o organismo, determina incondicionalmente o processo de desenvolvimento. Assim, o estado de desenvolvimento da criança de 10 anos de idade, seria produto direto do seu estado maturacional, isto é, de suas forças internas.

Nota-se nesta concepção que a explicação dada para o desenvolvimento humano não guarda diferença substancial com o tipo de explicação dada ao processo de desenvolvimento do animal; não há qualquer singularidade no processo de desenvolvimento do homem comparativamente ao animal. Neste sentido, o desenvolvimento humano resumir-se-ia a um processo de amadurecimento meramente biológico, movido pelas forças e transformações internas ao organismo.

Apesar de não existir mais uma defesa aberta das idéias dessa teoria (ou ao menos não hegemonicamente), resta sabermos em que esta concepção influencia ainda hoje nosso pensamento ou nossos “hábitos de pensamento”.

A primeira delas, um tanto quanto influente nas práticas educacionais, é a manutenção da crença de um certo desenvolvimento natural da criança, na crença da existência de uma força intrínseca à criança (processos maturacionais), que saberia ao certo a onde conduzir a criança no seu desenvolvimento e na qual não deveríamos interferir. Makarenko, fazendo crítica a esse tipo de pensamento nos educadores (*o do espontaneísmo do desenvolvimento infantil*),

cita uma interessante metáfora, retrucando a crenças de alguns teóricos de que a criança poderia se desenvolver muito bem sem a interferência dos adultos: “Na realidade, nas condições da natureza pura (*desenvolvimento sem uma interferência consciente dos pais experientes*), crescia somente aquilo que naturalmente poderia crescer. Isto é, meras ervas daninhas” (Makarenko, 1986, *alterações em parênteses nossa*).

A segunda forma de influência do pensamento inatista nos dias de hoje, está mais relacionado à prática de investigação científica, e refere-se à redução do processo de desenvolvimento humano a um processo puramente quantitativo. O indivíduo é reduzido na teoria inatista, a um ser *biológico*, cujas características já estão dadas desde o nascimento, restando apenas que elas sejam “desabrochadas”. Desta forma, a descoberta do processo de desenvolvimento especificamente humano, torna-se impossível, assim como a captação e explicação de todas as mudanças e transformações verificadas na conduta da criança.

Por tudo o que foi discutido até então, podemos dizer que não há espaço no interior da concepção inatista para possíveis análises da influência do meio ou do social no desenvolvimento humano. Esta é uma questão absolutamente fora dos problemas levantados pelo inatismo como relevante para o estudo do desenvolvimento humano. O *desenvolvimento*, para esta teoria, *comanda a aprendizagem*, cabendo a esta última apenas aproveitar aquilo que o desenvolvimento já lhe ofereceu. Nessa visão, o aluno reúne ou não as condições ou aptidões para aprender, de acordo com as características hereditárias que possui (Gomes, 2002). O desenvolvimento é uma condição fundamentalmente intrínseca a cada ser humano, determinado pelo material genético de cada um.

Contudo, a negação pura e simples da existência de um meio que influenciasse o desenvolvimento humano torna-se inconsistente, inclusive porque, empiricamente, já não se podia negar sua influência sobre o desenvolvimento humano. Este fato fez com que a contradição existente no interior da teoria inatista, qual seja, a explicação de que o desenvolvimento humano seja essencialmente interno, dado pelas condições genéticas e a verificação empírica da influência do meio nesse desenvolvimento fosse explicitada. Para superar essa contradição era necessário que houvesse um relativo afastamento ou rompimento com as concepções da “velha” teoria, rompimento esse que possibilitaria visualizar o problema sob novas perspectivas e, assim, levantar outros problemas ou necessidades de investigação científica.

Mas antes de apresentarmos uma tentativa de efetiva superação dessa teoria explicativa do desenvolvimento humano, apresentaremos uma *negação* da mesma, ou seja, uma tentativa de construir uma nova teoria explicativa do desenvolvimento humano que negasse toda a explicação dada pela teoria antiga. Esta foi a tarefa dos ambientalistas.

#### O determinismo do meio na teoria empirista/ ambientalista ou behaviorista

Como negação da teoria inatista, a teoria empirista/ behaviorista do desenvolvimento humano, cujos maiores representantes são Pavlov e Skinner (Gomes, 2002) procurou deslocar todas as explicações dadas para a formação do ser humano (que residiam no organismo) para o *meio*. Para esta teoria, todo o conhecimento dos seres humanos provém de sua experiência do meio físico e social ao qual ele está inserido, meio esse que provoca mudanças no comportamento do indivíduo. Esse processo caracterizaria o desenvolvimento para essa teoria.

Assim, trata-se de uma inversão, dentro de uma mesma concepção determinista do desenvolvimento humano; os behavioristas negam o determinismo biológico dado pela teoria inatista, para afirmarem o determinismo ambiental no desenvolvimento do homem.

E justamente por ser uma teoria *determinista do desenvolvimento*, consideramos que ela seja, também, uma teoria reducionista, incapaz, portanto, de explicar em sua totalidade o desenvolvimento especificamente humano.

De acordo com essa concepção, o processo de educação era visto como um mero processo de transmissão de conteúdos, dados pelo professor (fonte de luz do processo) e recebido pelos alunos, que teriam seus comportamentos moldados de acordo com esse processo. Ou seja, o meio determinaria inteiramente o desenvolvimento do homem; os seres humanos seriam uma cópia das condições externas.

#### **A síntese da teoria interacionista.**

Apesar das teorias inatistas e ambientalistas do desenvolvimento humano guardarem muitas diferenças entre si, elas apresentam um ponto em comum que parece aproximá-las mais do que suas diferenças podem afastá-las: trata-se de suas concepções deterministas do desenvolvimento humano.

A contradição fundamental deixada por essas teorias (e que deveria ser prioritariamente superada) residia, justamente, nas suas explicações reducionistas e deterministas do desenvolvimento humano, quer fosse ela de origem biológica ou ambiental. Como forma ou tentativa de superar essa contradição e, conseqüentemente, responder às diversas lacunas deixadas pelas teorias inatistas e ambientalistas, surge uma nova teoria explicativa para o desenvolvimento humano: o interacionismo.

A teoria interacionista, ao buscar superar o reducionismo presente nas abordagens anteriores, postulou que o desenvolvimento humano ocorre mediante a interação entre sujeito e objeto. Essa nova explicação, além de superar o unilateralismo existente na relação entre sujeito e objeto, entre homem e meio, deu um outro importante e fundamental passo para a explicação do desenvolvimento humano: o reconhecimento da existência de um *meio social* efetivamente influenciador no processo de seu desenvolvimento. Considerou-se, pela primeira vez, a existência de um mundo de objetos e relações produzidos pelo homem que influenciariam, de alguma forma, a formação dos seres humanos. O interacionismo, assim, deu um passo além daquele alcançado pelo maturacionismo e pelo inatismo, posto que reconheceu a existência de um meio especificamente social.

Contudo, as contribuições do interacionismo terminaram precisamente no ponto onde o problema da explicação sobre o desenvolvimento especificamente humano pode apenas se revelar. Se é verdade que o interacionismo deu um passo à frente (com relação às demais abordagens sobre o desenvolvimento), é verdade também que ele não pôde completar seu passo e dar um salto para a explicação do desenvolvimento especificamente humano.

Ao tomar o *ponto de partida* para a compreensão do desenvolvimento especificamente humano (qual seja o reconhecimento da existência de um meio social e de uma relação não unilateral entre sujeito e objeto), como *ponto de chegada* para a compreensão do desenvolvimento, o interacionismo pode avançar, apenas em parte, na solução desta questão. Faltava-lhe clareza para enxergar o problema além do ponto onde julgava ser o fim e, também por isso, faltava-lhe um método de pesquisa e análise coerente com a solução desse problema.

O ponto de partida para uma explicação do desenvolvimento especificamente humano, (qual seja o reconhecimento da existência de um meio social, de um mundo humano), é tomado pelo interacionismo como ponto de chegada, o momento final de todo o processo explicativo, e é precisamente aí que reside a sua principal e fundamental falha. Portanto, o maior mérito do interacionismo é, ao mesmo tempo, a sua maior fraqueza.

Assim, não é apenas no reconhecimento da existência de um social, que encontramos a chave para a explicação dos processos de desenvolvimento e formação humana, mas o encontramos sim no *modo como esse social é considerado* e toma parte para a explicação daqueles processos.

Diante disso, gostaríamos de desenvolver duas idéias com relação ao interacionismo, que serão expostas de forma sintetizada abaixo e servirão de “guia” para as nossas discussões sobre o interacionismo.

1. interacionismo não estabeleceu diferenças qualitativas entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento animal;

2. interacionismo, embora tenha reconhecido a existência do social, o considerou como um fator a mais no processo de desenvolvimento humano, como parte de uma somatória de fatores influentes.

Ainda que considere a existência de um meio especificamente humano e que, portanto, a explicação do desenvolvimento da criança de 10 anos não possa mais ser dissociado das influências desse meio, o interacionismo não conseguiu estabelecer os traços diferenciadores entre o desenvolvimento humano e o animal. Os processos de adaptação e interação de ambos, não são substancialmente distintos.

Não se consegue enxergar um papel qualitativamente diferente do social para o desenvolvimento humano, comparativamente à influência que tem o meio físico para ele. Deste modo, embora tragam nomes distintos, o meio social e o meio natural (ambiente), desempenham essencialmente o mesmo papel na formação do homem. Não há distinção significativa entre ambos, o processo de interação do homem com o seu meio humano é assim, essencialmente igual ao processo de interação do animal ao seu meio natural. Cada um, no seu “espaço” específico, interagiria essencialmente da mesma forma.

O papel, então, que o social, que o mundo de objetos e relações humanas exercem no processo de desenvolvimento da criança é o mesmo que o papel da vegetação da zona da mata para os calangos nordestinos. Ambos interagem e se adaptam ao seu mundo essencialmente da mesma forma; as diferenças se limitam a uma simples distinção semântica do ambiente: um é social, o outro é natural.

Começamos a perceber aqui a limitação em se considerar como suficientemente válido o simples reconhecimento de um mundo social para explicar o processo de desenvolvimento especificamente humano. Falta reconhecer que os processos de adaptação e de desenvolvimento do homem são radicalmente diferentes dos processos de adaptação e desenvolvimento dos animais.

Não se trata de uma desconsideração aberta dessa distinção entre o animal e o homem. E nem tampouco estamos dizendo que o interacionismo não pontua qualquer diferença entre um e outro. A questão é que o interacionismo, ao se utilizar para as suas análises e interpretações das condições sociais/ humanas as leis biológicas, ou seja, ao utilizar o mesmo modelo de adaptação orgânica para explicar a relação humana com o meio social, tudo o que faz é encontrar nessa relação, elementos da relação elementar de adaptação biológica do organismo ao meio. Portanto, o que se faz na prática é desconsiderar por completo as particularidades da existência de um meio social, posto que ele não desempenharia nada de significativamente distinto no desenvolvimento humano, comparativamente à influência do meio natural.

Não que o interacionismo sobreponha indiscriminadamente o comportamento animal ao humano; contudo, as únicas diferenças que ele pode estabelecer são as de ordem *quantitativas*. O social pode ser mais influente ou menos influente no desenvolvimento do comportamento humano; essa é sua particularidade.

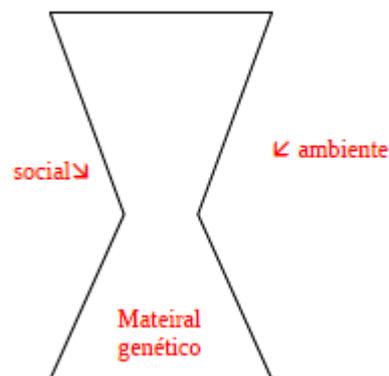
A relação entre o social e o natural, entre o cultural e o biológico, ou seja, a questão da relação entre esses dois elementos, perde a sua especificidade e é transformada numa relação de mera porcentagem. A diferença entre os “sócio-interacionistas”, e os interacionistas reside apenas na atribuição de medidas diferentes ao papel do social no desenvolvimento humano. De um lado o social teria uma porcentagem de 60% ou 70%, de outro, o social contribuiria com no máximo 50%.

Definir desta forma a relação entre o biológico e o social, como uma relação meramente quantitativa, reduz qualquer traço diferenciador entre o desenvolvimento do animal e o do homem. Quer seja o mundo de objetos e relações humanas, quer seja a vegetação nordestina, a criança e o calango interagirão essencialmente da mesma forma; a explicação do processo do comportamento é a mesma, sendo, assim, irrelevante se aquele mundo exercerá uma influência de 20%, 50% ou 70% no desenvolvimento da criança.

Há que se reconhecer que um dos grandes avanços do interacionismo foi o de reconhecer a existência de um mundo humano que exerce uma influência específica no comportamento do homem. Assim, além de ter superado a dicotomia sujeito/ meio, de ter considerado a existência tanto da *hereditariedade* quanto do *meio físico* como fatores indissociáveis para a explicação do desenvolvimento humano, o interacionismo considerou também, neste processo, a existência de um terceiro fator: o *meio social*. Contudo, precisamente porque acrescentou o social como um fator a mais, que se *somaria* aos fatores da hereditariedade e do meio físico, e seria assim, um dos três fatores clássicos do desenvolvimento (Duarte, 2000 b); precisamente por ter posto o social mecanicamente e em pé de igualdade com os demais fatores influenciadores do desenvolvimento, (por tê-lo considerado como um elemento a mais de uma mesma conta), é que o interacionismo não pode estabelecer as diferenças necessárias entre o comportamento humano e o animal, entre o desenvolvimento histórico e o biológico.

Podemos exemplificar este fato (do uso das porcentagens e de um acréscimo mecânico do social como forma para explicar o desenvolvimento humano), através de um modelo explicativo do desenvolvimento motor, proposto por Galahue (1996), e que se constitui em um paradigma para a área de educação física. Intendemos ressaltar a relação deste modelo com os fundamentos interacionistas, e utilizá-lo como uma forma de exemplificarmos as características essenciais da teoria interacionista.

O “modelo da ampulheta”, proposto por Galahue (1996) para explicar o desenvolvimento motor explicita, para nós, a idéia da influência que tem o social para o interacionismo. O social, nesse modelo, é tido como um dos fatores que se somam para o desenvolvimento do homem; trata-se de um elemento que se soma de fora para dentro, juntamente com o material genético e o ambiente, e que efetivamente não resulta ou provoca nada de novo no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento seria, então, linear; o meio cultural não seria capaz de modificar, substancialmente, o processo de desenvolvimento humano.



Modelo proposto por Galahue, (1996)

Embora este modelo de desenvolvimento (introduzido pela primeira vez por Piaget, e adaptado por Galahue), seja aqui tomado como uma exemplificação dos elementos levantados da teoria interacionista, julgamos oportuno nos determos um pouco mais nessa análise, a fim de apresentarmos argumentos que, ao mesmo tempo em que apontem as falhas e contradições deste modelo, (interacionismo), possam nos conduzir à superação do mesmo.

A despeito de todas as diferenças que tenham, há uma característica que aproxima *inatistas*, *ambientalistas* e *interacionistas*: trata-se do fato dessas teorias serem pautadas numa concepção a-histórica do desenvolvimento e do homem. Consideramos ser esta a contradição central presente na teoria interacionista, e que a impede de explicar o processo de desenvolvimento especificamente humano. Para superarmos definitivamente tal contradição, acreditamos que seja preciso abandonar por completo os conceitos e a visão de mundo que estão por trás do interacionismo. Do contrário, entraremos no mesmo “beco sem saída” (Vygotski, 1995), em que elas se encontram.

Já reconhecemos o mérito do interacionismo ao considerar o social como influenciador do desenvolvimento e do comportamento humano. Reconhecemos, também, que esta consideração não resultou numa explicação válida para o desenvolvimento humano, isto é, não foi capaz de pontuar os traços diferenciadores existentes no desenvolvimento especificamente humano, podendo apenas reconhecer no comportamento humano os elementos que existem no comportamento animal.

Assim, parece claro que nossa crítica ao interacionismo, não reside na sua suposta desconsideração do social (argumento utilizado algumas vezes como crítica a essa teoria); do contrário, apontamos este fato como sendo, no tempo histórico em que surgiu, um mérito desta teoria e um seu grande avanço.

Tampouco estamos criticando a presença do biológico, ou da maturação como elementos influenciadores e necessários para se explicar o desenvolvimento especificamente humano. Desconsiderar os fatores biológicos para explicar o desenvolvimento humano seria um erro tão grande quanto o de desconsiderar os fatores sociais para essa explicação.

Portanto, nossa crítica não reside nos elementos em si utilizados pela teoria interacionista para explicar o desenvolvimento e comportamento humano, mas sim na forma como tais elementos se relacionam para explicar aqueles processos. O ponto chave é, portanto, *o modo como o social é considerado no interior das teorias que explicam o desenvolvimento humano*, modo esse que pode impedir o entendimento do homem como um ser eminentemente histórico.

É a este ponto que atribuímos o fato de algumas teorias dispostas a explicarem o desenvolvimento humano (como o interacionismo), estarem impossibilitadas de diferenciarem qualitativamente o

comportamento animal do comportamento humano. Tudo o que podem fazer, devido ao uso de seus métodos de análise, é encontrar nas formas “superiores” de conduta (humana), traços ou elementos das formas “inferiores” de conduta (animal). Ao utilizar as explicações biológicas, indiscriminadamente, para explicar fenômenos histórico-sociais, tudo o que se pode chegar é a uma *naturalização* do comportamento humano, ou seja, a atribuição de características naturais a fenômenos (como o comportamento) que são históricos.

A conseqüência direta de tal naturalização do homem é a adoção de uma concepção profundamente passiva do comportamento do ser humano. Tal qual os animais, o homem se limitaria simplesmente a se adaptar ao meio em que vive, com a única particularidade de ser esse um meio social; ele reagiria *diretamente* aos estímulos recebidos. Para essa teoria, então, a *relação homem mundo se dá de uma maneira direta*.

Despreza-se, assim, todos os saltos dados pelo comportamento humano ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Tira-se, do homem, o papel ativo de sua formação; tira-se dele a sua capacidade de dominar a natureza e o próprio comportamento, transformando-os objetivamente de acordo com a orientação desejada. A concepção a-histórica do homem e do seu desenvolvimento, é considerada por nós como sendo o ponto fraco da teoria interacionista, sua contradição fundamental e que, por isso mesmo, deve ser superada.

#### **A superação das concepções a-históricas do desenvolvimento humano: a Psicologia Histórico-Cultural ou a Escola de Vigotski.**

A Psicologia Histórico-Cultural, ou Psicologia Soviética, ou Escola de Vigotski tem suas origens no período pós-revolucionário da Rússia, e desenvolve-se juntamente com a formação da União Soviética. Isso não deve ser entendido apenas como uma fatalidade ou um dado biográfico, ou mesmo um acessório dessa teoria, mas do contrário, deve ser compreendido como um fator imprescindível para o seu entendimento. A Psicologia Histórico-Cultural, nascida e desenvolvida no interior da revolução, estava comprometida com as soluções dos problemas que se apresentavam no momento histórico em questão, problemas esses que se referiam à construção de uma nova sociedade (socialista) e de um novo homem, formado com base nos valores dessa nova sociedade.

A tarefa que se apresentava, prioritariamente, para a Psicologia Soviética era a de buscar uma nova reflexão científica sobre a natureza do psiquismo humano, reflexão essa que considerasse o homem como um ser eminentemente *histórico*. Mais do que simplesmente superar o unilateralismo existente na relação entre sujeito e objeto (herdado das teorias inatistas e behavioristas), importava à Psicologia Soviética compreender a especificidade dessa relação entre sujeito/ objeto, uma vez que ambos são históricos, assim como a relação entre eles também o é. (Duarte, 1996b).

Essa nova orientação para o entendimento do homem, para o entendimento de suas formas específicas de conduta e de desenvolvimento, estava comprometida com a construção de uma sociedade socialista. Assim, mais do que explicar simplesmente como ocorria esse desenvolvimento humano, ela buscava compreender esse desenvolvimento para nele *intervir*. Desta forma a Psicologia Histórico-Cultural tinha também como centro de suas preocupações as questões educacionais.

Consideramos que a Psicologia Soviética tenha efetivamente superado as concepções a-históricas sobre o desenvolvimento humano. Entendemos haver três eixos básicos que diferenciam a Psicologia Histórico-Cultural da teoria interacionista, e que representam a superação da contradição central apontada anteriormente.

1) mais do que influenciar o desenvolvimento humano (como postula o interacionismo) o meio histórico-social *cria* esse desenvolvimento;

2) O desenvolvimento não é compreendido como sendo o resultado de um “equilíbrio” entre as necessidades biológicas e sociais (tal qual afirma a teoria interacionista), mas sim fruto de um *conflito* entre as necessidades sociais e as condições naturais de conduta, que resultam numa *superação* das formas biológicas de comportamento pelas formas culturais de conduta;

3) o papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento, não se dá apenas pela sua *interação* com os adultos, na qual ela precisa se adaptar ao pensamento deles. Para a Psicologia Soviética a formação e desenvolvimento do homem se dão a partir da *atividade humana* que ela desempenha. Daí também do papel central que tem a coletividade para essa teoria.

Esses três eixos nos parecem fundamentais para o entendimento da teoria desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural, e serão apresentados ao longo desse trabalho, afim de que possamos estabelecer as peculiaridades dessa teoria e as implicações cabíveis para a educação e para a educação física.

#### **O processo de desenvolvimento histórico do homem**

Ainda que tenhamos clareza do ponto exato onde as teorias que visam explicar o desenvolvimento humano (notadamente o interacionismo) falharam, ou seja, ainda que possamos criticá-las contundentemente, revelando suas contradições e, portanto, a necessidade de sua superação, resta agora (como tarefa tão importante quanto a crítica realizada), termos claro os processos ou caminhos para se chegar efetivamente àquela superação, bem como o por que de lutarmos por ela.

Assim, de nossas análises podemos evidenciar que a crítica às teorias sobre o desenvolvimento humano deve centrar-se na sua não consideração do homem como um ser histórico. Este fato tem tanta importância para a compreensão do desenvolvimento ou formação especificamente humana, que pode ser posto como o elemento chave para a sua efetiva compreensão. A partir disso, afirmamos também que a não consideração dessa condição histórica do homem resulta numa naturalização do ser humano, o que concretamente conduz a uma formação e reafirmação da passividade entre os homens; a naturalização do homem e conseqüentemente do mundo, posto que não existe um sem o outro, significa a retirada de seu caráter eminentemente produtor, criador de si e do mundo; a naturalização do homem, confere-lhe a condição de um ser que simplesmente *está* no mundo e que olha para ele na condição de sujeito passivo: o mundo torna-se algo absolutamente impossível de ser transformado por suas ações, e passa a *determinar* incondicionalmente o homem (Freire, 1981).

Notamos então, um dos pontos essenciais, se não o essencial, do processo de formação especificamente humana: o homem deixa de se adaptar passivamente no meio em que vive (tal qual os animais) e passa agora a agir sobre esse meio, transformando-o em um mundo humano e transformando-se a si próprio em homem.

Vigotski chama esse processo de “*adaptação ativa*”, contrapondo-a a adaptação passiva dos animais (Vygotzki, 1995). Obviamente que não se trata de uma mudança meramente semântica, mas sim de uma diferença de conceitos. Há de fato uma diferença profunda entre o tipo de adaptação do homem ao mundo e o tipo de adaptação do animal ao seu meio; o ser humano vive no mundo e *com* o mundo na condição de um ser produtor, que transforma as condições naturais (tanto sua natureza externa quanto a interna) de acordo com suas orientações. A *adaptação ativa* do ser humano refere-se à possibilidade que tem de objetivar-se no mundo, ou seja, de humanizar o mundo e humanizar-se a si mesmo.

O fato de ressaltarmos esse caráter histórico do desenvolvimento humano, não significa em absoluto, a desconsideração da presença do desenvolvimento natural ou biológico do mesmo. Ambas as linhas de desenvolvimento (cultural e biológica) estão