



CÓD: OP-025JL-21
7908403507351

SEED-RR

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
E DESPORTO DO ESTADO DE RORAIMA**

Comum a todas as Áreas de Professor da
Carreira de Magistério da Educação Básica
(*Artes, Ciências Biológica, Educação Física,
Filosofia, Física, Geografia, História, Língua
Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa,
Matemática, Química e Sociologia*)

EDITAL Nº 01/2021

Língua Portuguesa

1. Compreensão E Interpretação De Textos. Tipologia Textual.	01
2. Ortografia Oficial.	10
3. Acentuação Gráfica.	10
4. Emprego Das Classes De Palavras: Substantivo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição E Conjunção: Emprego E Sentido Que Imprimem Às Relações Que Estabelecem.	11
5. Emprego Do Sinal Indicativo De Crase.	18
6. Sintaxe Da Oração E Do Período.	18
7. Emprego Dos Sinais De Pontuação.	20
8. Concordância Nominal E Verbal.	21
9. Regência Nominal E Verbal.	23
10. Significação Das Palavras.	24
11. Redação De Correspondências Oficiais. Coexistência Das Regras Ortográficas Atuais Com O Novo Acordo Ortográfico.	24
12. Reescritura De Frase.	32
13. Função Social Da Linguagem.	33
14. Relação Entre A Linguagem Verbal E As Outras Linguagens. Variação Linguística.	34
15. Mecanismos De Organização Textual: Coesão E Coerência.	36
16. Semântica.	37
17. Figuras De Linguagem.	37

Didática

1. Evolução Histórica Da Didática: Conceitos, Influências E Tendências; Teóricos Da Didática A Didática E Suas Relações Com A História Da Pedagogia; A Didática Nos Anos De 1990: Princípios E Proposições	01
2. O Professor Como Investigador Na Ação Didática	14
3. A Relação Teoria E Prática No Processo De Ensino-Aprendizagem Escolar	14
4. A Didática Nos Diferentes Níveis De Ensino	17
5. Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade E Multidisciplinaridade	17
6. O Ensino E O Desenvolvimento De Competências.	21
7. Componentes Básicos Do Plano De Aula E A Rotina Da Sala De Aula.	42
8. Avaliação Da Aprendizagem: Tipos E Instrumentos De Avaliação; Concepções Da Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Diagnóstica, Emancipatória, Processual, Punitiva, Classificatória	50

Psicologia Da Educação

1. A Importância Da Psicologia Do Desenvolvimento E Da Aprendizagem Para O Processo De Ensinoaprendizagem Em Diferentes Contextos Educacionais	01
2. Contribuições Da Psicologia Da Educação Para A Formação De Professores De Diferentes Campos Disciplinares	50
3. A Importância Da Linguagem Nos Processos De Desenvolvimento E Aprendizagem	52
4. A Relação Professor/Aluno Na Interface Entre Psicologia E Educação Presencial E Semipresencial	75
5. O Funcionamento Dos Mecanismos De Aprendizagem Em Crianças E Adultos	78
6. A Eficácia Das Estratégias Educacionais	84
7. O Funcionamento Da Própria Escola Enquanto Organização	84
8. Desenvolvimento Psicológico Humano E Aprendizagem Escolar	01

Legislação

1. Lei Complementar Nº 041/2001 - Dispõe Sobre O Sistema Estadual De Educação Do Estado De Roraima E Dá Outras Providências01	
2. Lei Complementar Nº 053/2001, Que Dispõe Sobre O Regime Jurídico Dos Servidores Públicos Civis Do Estado De Roraima	14
3. Lei Nº 892/2013 E Suas Alterações Que Dispõe Sobre A Criação Do Plano De Cargos, Carreiras E Remunerações Dos Servidores Da Educação Básica Do Estado De Roraima (Pccreb) E Dá Outras Providências	30

4.	Lei Federal Nº 8.069/1990 – Estatuto Da Criança E Do Adolescente: Título I – Das Disposições Preliminares. Capítulo Ii – Do Direito À Liberdade, Ao Respeito E À Dignidade. Capítulo Iv – Do Direito À Educação, À Cultura, Ao Esporte A Ao Lazer, Com Respectivas Atualizações	46
5.	Lei Federal Nº 9.394/1996 – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional: Artigos 2º, 3º, 4º, 10º, 12º, 13º, 14º, 17º, 21º, 22º, 58º, 59º, 61º	51
6.	Resolução Cne/Cp 2/2017. Diário Oficial Da União, Brasília, 22 De Dezembro De 2017, Seção 1, Pp. 41 A 44, Que Institui E Orienta A Implantação Da Base Nacional Comum Curricular, A Ser Respeitada Obrigatoriamente Ao Longo Das Etapas E Respectivas Modalidades No Âmbito Da Educação Básica	53
7.	Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental E Médio. Brasília: Mec/Secretaria De Educação Básica, 2017: Competências Gerais, Marcos Legais, Fundamentos Pedagógicos E O Ensino Fundamental E Médio No Contexto Da Educação Básica	59
8.	Resolução Nº 04/10 Cne/Ceb – Institui As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica	72
9.	Resolução Nº 04/09 – Cne/Ceb - Institui Diretrizes Operacionais Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Especial	79
10.	Resolução Nº 03/10 - Cne/Ceb – Institui Diretrizes Operacionais Para A Educação De Jovens E Adultos.	81
11.	Resolução Nº 01/04 – Cne/Cp - Institui As Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais E Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana	82
12.	Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica.	84
13.	Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva	87
14.	Decreto Nº 7.611/2011 - Dispõe Sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado E Dá Outras Providências 96	
15.	Clusão Da Pessoa Com Deficiência (Estatuto Da Pessoa Com Deficiência)	98
16.	Decreto Federal Nº 6949/2009 – Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência - “Promulga A Convenção Internacional Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência E Seu Protocolo Facultativo, Assinados Em Nova York, Em 30 De Março De 2007” 115	

Noções De Informática

1.	Internet E Aplicativos. Correios Eletrônicos. Redes De Computadores: Conceitos Básicos, Ferramentas, Aplicativos E Procedimentos De Internet E Intranet.. Programas De Navegação.	01
2.	Extensão De Arquivo.. Conceitos De Organização E De Gerenciamento De Informações, Arquivos, Pastas E Programas.	08
3.	Teclas De Atalho. Noções De Sistema Operacional (Ambiente Windows).	11
4.	Redes Sociais..	13
5.	Computação Na Nuvem.	15
6.	Edição De Textos, Planilhas E Apresentações (Ambiente Microsoft Office).	18
7.	Sítios De Busca E Pesquisa Na Internet.	23
8.	Segurança Da Informação: Procedimentos De Segurança.	24

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreensão e interpretação de textos. Tipologia textual.	01
2. Ortografia oficial.	10
3. Acentuação gráfica.	10
4. Emprego das classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	11
5. Emprego do sinal indicativo de crase.	18
6. Sintaxe da oração e do período.	18
7. Emprego dos sinais de Pontuação.	20
8. Concordância nominal e verbal.	21
9. Regência nominal e verbal.	23
10. Significação das palavras.	24
11. Redação de correspondências oficiais. Coexistência das regras ortográficas atuais com o Novo Acordo Ortográfico.	24
12. Reescritura de frase.	32
13. Função social da linguagem.	33
14. Relação entre a linguagem verbal e as outras linguagens. Variação linguística.	34
15. Mecanismos de organização textual: coesão e coerência.	36
16. Semântica.	37
17. Figuras de linguagem.	37

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS. TIPOLOGIA TEXTUAL

Compreender e interpretar textos é essencial para que o objetivo de comunicação seja alcançado satisfatoriamente. Com isso, é importante saber diferenciar os dois conceitos. Vale lembrar que o texto pode ser verbal ou não-verbal, desde que tenha um sentido completo.

A **compreensão** se relaciona ao entendimento de um texto e de sua proposta comunicativa, decodificando a mensagem explícita. Só depois de compreender o texto que é possível fazer a sua interpretação.

A **interpretação** são as conclusões que chegamos a partir do conteúdo do texto, isto é, ela se encontra para além daquilo que está escrito ou mostrado. Assim, podemos dizer que a interpretação é subjetiva, contando com o conhecimento prévio e do repertório do leitor.

Dessa maneira, para compreender e interpretar bem um texto, é necessário fazer a decodificação de códigos linguísticos e/ou visuais, isto é, identificar figuras de linguagem, reconhecer o sentido de conjunções e preposições, por exemplo, bem como identificar expressões, gestos e cores quando se trata de imagens.

Dicas práticas

1. Faça um resumo (pode ser uma palavra, uma frase, um conceito) sobre o assunto e os argumentos apresentados em cada parágrafo, tentando traçar a linha de raciocínio do texto. Se possível, adicione também pensamentos e inferências próprias às anotações.

2. Tenha sempre um dicionário ou uma ferramenta de busca por perto, para poder procurar o significado de palavras desconhecidas.

3. Fique atento aos detalhes oferecidos pelo texto: dados, fonte de referências e datas.

4. Sublinhe as informações importantes, separando fatos de opiniões.

5. Perceba o enunciado das questões. De um modo geral, questões que esperam **compreensão do texto** aparecem com as seguintes expressões: *o autor afirma/sugere que...; segundo o texto...; de acordo com o autor...* Já as questões que esperam **interpretação do texto** aparecem com as seguintes expressões: *conclui-se do texto que...; o texto permite deduzir que...; qual é a intenção do autor quando afirma que...*

Tipologia Textual

A partir da estrutura linguística, da função social e da finalidade de um texto, é possível identificar a qual tipo e gênero ele pertence. Antes, é preciso entender a diferença entre essas duas classificações.

Tipos textuais

A tipologia textual se classifica a partir da estrutura e da finalidade do texto, ou seja, está relacionada ao modo como o texto se apresenta. A partir de sua função, é possível estabelecer um padrão específico para se fazer a enunciação.

Veja, no quadro abaixo, os principais tipos e suas características:

TEXTO NARRATIVO	Apresenta um enredo, com ações e relações entre personagens, que ocorre em determinados espaço e tempo. É contado por um narrador, e se estrutura da seguinte maneira: apresentação > desenvolvimento > clímax > desfecho
TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO	Tem o objetivo de defender determinado ponto de vista, persuadindo o leitor a partir do uso de argumentos sólidos. Sua estrutura comum é: introdução > desenvolvimento > conclusão.
TEXTO EXPOSITIVO	Procura expor ideias, sem a necessidade de defender algum ponto de vista. Para isso, usa-se comparações, informações, definições, conceitualizações etc. A estrutura segue a do texto dissertativo-argumentativo.
TEXTO DESCRITIVO	Expõe acontecimentos, lugares, pessoas, de modo que sua finalidade é descrever, ou seja, caracterizar algo ou alguém. Com isso, é um texto rico em adjetivos e em verbos de ligação.
TEXTO INJUNTIVO	Oferece instruções, com o objetivo de orientar o leitor. Sua maior característica são os verbos no modo imperativo.

Gêneros textuais

A classificação dos gêneros textuais se dá a partir do reconhecimento de certos padrões estruturais que se constituem a partir da função social do texto. No entanto, sua estrutura e seu estilo não são tão limitados e definidos como ocorre na tipologia textual, podendo se apresentar com uma grande diversidade. Além disso, o padrão também pode sofrer modificações ao longo do tempo, assim como a própria língua e a comunicação, no geral.

Alguns exemplos de gêneros textuais:

- Artigo
- Bilhete
- Bula
- Carta
- Conto
- Crônica
- E-mail
- Lista
- Manual
- Notícia
- Poema
- Propaganda
- Receita culinária
- Resenha
- Seminário

Vale lembrar que é comum enquadrar os gêneros textuais em determinados tipos textuais. No entanto, nada impede que um texto literário seja feito com a estruturação de uma receita culinária, por exemplo. Então, fique atento quanto às características, à finalidade e à função social de cada texto analisado.

ARGUMENTAÇÃO

O ato de comunicação não visa apenas transmitir uma informação a alguém. Quem comunica pretende criar uma imagem positiva de si mesmo (por exemplo, a de um sujeito educado, ou inteligente, ou culto), quer ser aceito, deseja que o que diz seja admitido como verdadeiro. Em síntese, tem a intenção de convencer, ou seja, tem o desejo de que o ouvinte creia no que o texto diz e faça o que ele propõe.

Se essa é a finalidade última de todo ato de comunicação, todo texto contém um componente argumentativo. A argumentação é o conjunto de recursos de natureza linguística destinados a persuadir a pessoa a quem a comunicação se destina. Está presente em todo tipo de texto e visa a promover adesão às teses e aos pontos de vista defendidos.

As pessoas costumam pensar que o argumento seja apenas uma prova de verdade ou uma razão indiscutível para comprovar a veracidade de um fato. O argumento é mais que isso: como se disse acima, é um recurso de linguagem utilizado para levar o interlocutor a crer naquilo que está sendo dito, a aceitar como verdadeiro o que está sendo transmitido. A argumentação pertence ao domínio da retórica, arte de persuadir as pessoas mediante o uso de recursos de linguagem.

Para compreender claramente o que é um argumento, é bom voltar ao que diz Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C., numa obra intitulada *“Tópicos: os argumentos são úteis quando se tem de escolher entre duas ou mais coisas”*.

Se tivermos de escolher entre uma coisa vantajosa e uma desvantajosa, como a saúde e a doença, não precisamos argumentar. Suponhamos, no entanto, que tenhamos de escolher entre duas coisas igualmente vantajosas, a riqueza e a saúde. Nesse caso, precisamos argumentar sobre qual das duas é mais desejável. O argumento pode então ser definido como qualquer recurso que torna uma coisa mais desejável que outra. Isso significa que ele atua no domínio do preferível. Ele é utilizado para fazer o interlocutor crer que, entre duas teses, uma é mais provável que a outra, mais possível que a outra, mais desejável que a outra, é preferível à outra.

O objetivo da argumentação não é demonstrar a verdade de um fato, mas levar o ouvinte a admitir como verdadeiro o que o enunciador está propondo.

Há uma diferença entre o raciocínio lógico e a argumentação. O primeiro opera no domínio do necessário, ou seja, pretende demonstrar que uma conclusão deriva necessariamente das premissas propostas, que se deduz obrigatoriamente dos postulados admitidos. No raciocínio lógico, as conclusões não dependem de crenças, de uma maneira de ver o mundo, mas apenas do encadeamento de premissas e conclusões.

Por exemplo, um raciocínio lógico é o seguinte encadeamento:

A é igual a B.

A é igual a C.

Então: C é igual a A.

Admitidos os dois postulados, a conclusão é, obrigatoriamente, que C é igual a A.

Outro exemplo:

Todo ruminante é um mamífero.

A vaca é um ruminante.

Logo, a vaca é um mamífero.

Admitidas como verdadeiras as duas premissas, a conclusão também será verdadeira.

No domínio da argumentação, as coisas são diferentes. Nele, a conclusão não é necessária, não é obrigatória. Por isso, deve-se mostrar que ela é a mais desejável, a mais provável, a mais plausível. Se o Banco do Brasil fizer uma propaganda dizendo-se mais confiável do que os concorrentes porque existe desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ele estará dizendo-nos que um banco com quase dois séculos de existência é sólido e, por isso, confiável. Embora não haja relação necessária entre a solidez de uma instituição bancária e sua antiguidade, esta tem peso argumentativo na afirmação da confiabilidade de um banco. Portanto é provável que se creia que um banco mais antigo seja mais confiável do que outro fundado há dois ou três anos.

Enumerar todos os tipos de argumentos é uma tarefa quase impossível, tantas são as formas de que nos valem para fazer as pessoas preferirem uma coisa a outra. Por isso, é importante entender bem como eles funcionam.

Já vimos diversas características dos argumentos. É preciso acrescentar mais uma: o convencimento do interlocutor, o **auditório**, que pode ser individual ou coletivo, será tanto mais fácil quanto mais os argumentos estiverem de acordo com suas crenças, suas expectativas, seus valores. Não se pode convencer um auditório pertencente a uma dada cultura enfatizando coisas que ele abomina. Será mais fácil convencê-lo valorizando coisas que ele considera positivas. No Brasil, a publicidade da cerveja vem com frequência associada ao futebol, ao gol, à paixão nacional. Nos Estados Unidos, essa associação certamente não surtiria efeito, porque lá o futebol não é valorizado da mesma forma que no Brasil. O poder persuasivo de um argumento está vinculado ao que é valorizado ou desvalorizado numa dada cultura.

Tipos de Argumento

Já verificamos que qualquer recurso linguístico destinado a fazer o interlocutor dar preferência à tese do enunciador é um argumento. Exemplo:

Argumento de Autoridade

É a citação, no texto, de afirmações de pessoas reconhecidas pelo auditório como autoridades em certo domínio do saber, para servir de apoio àquilo que o enunciador está propondo. Esse recurso produz dois efeitos distintos: revela o conhecimento do produtor do texto a respeito do assunto de que está tratando; dá ao texto a garantia do autor citado. É preciso, no entanto, não fazer do texto um amontoado de citações. A citação precisa ser pertinente e verdadeira. Exemplo:

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento.”

Quem disse a frase aí de cima não fui eu... Foi Einstein. Para ele, uma coisa vem antes da outra: sem imaginação, não há conhecimento. Nunca o inverso.

Alex José Periscinoto.

In: Folha de S. Paulo, 30/8/1993, p. 5-2

A tese defendida nesse texto é que a imaginação é mais importante do que o conhecimento. Para levar o auditório a aderir a ela, o enunciador cita um dos mais célebres cientistas do mundo. Se um físico de renome mundial disse isso, então as pessoas devem acreditar que é verdade.

Argumento de Quantidade

É aquele que valoriza mais o que é apreciado pelo maior número de pessoas, o que existe em maior número, o que tem maior duração, o que tem maior número de adeptos, etc. O fundamento desse tipo de argumento é que mais = melhor. A publicidade faz largo uso do argumento de quantidade.

Argumento do Consenso

É uma variante do argumento de quantidade. Fundamenta-se em afirmações que, numa determinada época, são aceitas como verdadeiras e, portanto, dispensam comprovações, a menos que o objetivo do texto seja comprovar alguma delas. Parte da ideia de que o consenso, mesmo que equivocado, corresponde ao indiscutível, ao verdadeiro e, portanto, é melhor do que aquilo que não desfruta dele. Em nossa época, são consensuais, por exemplo, as afirmações de que o meio ambiente precisa ser protegido e de que as condições de vida são piores nos países subdesenvolvidos. Ao confiar no consenso, porém, corre-se o risco de passar dos argumentos válidos para os lugares comuns, os preconceitos e as frases carentes de qualquer base científica.

Argumento de Existência

É aquele que se fundamenta no fato de que é mais fácil aceitar aquilo que comprovadamente existe do que aquilo que é apenas provável, que é apenas possível. A sabedoria popular enuncia o argumento de existência no provérbio *“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”*.

Nesse tipo de argumento, incluem-se as provas documentais (fotos, estatísticas, depoimentos, gravações, etc.) ou provas concretas, que tornam mais aceitável uma afirmação genérica. Durante a invasão do Iraque, por exemplo, os jornais diziam que o exército americano era muito mais poderoso do que o iraquiano. Essa afirmação, sem ser acompanhada de provas concretas, poderia ser vista como propagandística. No entanto, quando documentada pela comparação do número de canhões, de carros de combate, de navios, etc., ganhava credibilidade.

Argumento quase lógico

É aquele que opera com base nas relações lógicas, como causa e efeito, analogia, implicação, identidade, etc. Esses raciocínios são chamados quase lógicos porque, diversamente dos raciocínios lógicos, eles não pretendem estabelecer relações necessárias entre os elementos, mas sim instituir relações prováveis, possíveis, plausíveis. Por exemplo, quando se diz *“A é igual a B”, “B é igual a C”, “então A é igual a C”*, estabelece-se uma relação de identidade lógica. Entretanto, quando se afirma *“Amigo de amigo meu é meu amigo”* não se institui uma identidade lógica, mas uma identidade provável.

Um texto coerente do ponto de vista lógico é mais facilmente aceito do que um texto incoerente. Vários são os defeitos que concorrem para desqualificar o texto do ponto de vista lógico: fugir do tema proposto, cair em contradição, tirar conclusões que não se fundamentam nos dados apresentados, ilustrar afirmações gerais com fatos inadequados, narrar um fato e dele extrair generalizações indevidas.

Argumento do Atributo

É aquele que considera melhor o que tem propriedades típicas daquilo que é mais valorizado socialmente, por exemplo, o mais raro é melhor que o comum, o que é mais refinado é melhor que o que é mais grosseiro, etc.

Por esse motivo, a publicidade usa, com muita frequência, celebridades recomendando prédios residenciais, produtos de beleza, alimentos estéticos, etc., com base no fato de que o consumidor tende a associar o produto anunciado com atributos da celebridade.

Uma variante do argumento de atributo é o argumento da competência linguística. A utilização da variante culta e formal da língua que o produtor do texto conhece a norma linguística socialmente mais valorizada e, por conseguinte, deve produzir um texto em que se pode confiar. Nesse sentido é que se diz que o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz.

Imagine-se que um médico deva falar sobre o estado de saúde de uma personalidade pública. Ele poderia fazê-lo das duas maneiras indicadas abaixo, mas a primeira seria infinitamente mais adequada para a persuasão do que a segunda, pois esta produziria certa estranheza e não criaria uma imagem de competência do médico:

- *Para aumentar a confiabilidade do diagnóstico e levando em conta o caráter invasivo de alguns exames, a equipe médica houve por bem determinar o internamento do governador pelo período de três dias, a partir de hoje, 4 de fevereiro de 2001.*

- *Para conseguir fazer exames com mais cuidado e porque alguns deles são barrapésada, a gente botou o governador no hospital por três dias.*

Como dissemos antes, todo texto tem uma função argumentativa, porque ninguém fala para não ser levado a sério, para ser ridicularizado, para ser desmentido: em todo ato de comunicação deseja-se influenciar alguém. Por mais neutro que pretenda ser, um texto tem sempre uma orientação argumentativa.

A orientação argumentativa é uma certa direção que o falante traça para seu texto. Por exemplo, um jornalista, ao falar de um homem público, pode ter a intenção de criticá-lo, de ridicularizá-lo ou, ao contrário, de mostrar sua grandeza.

O enunciador cria a orientação argumentativa de seu texto dando destaque a uns fatos e não a outros, omitindo certos episódios e revelando outros, escolhendo determinadas palavras e não outras, etc. Veja:

“O clima da festa era tão pacífico que até sogras e noras trocavam abraços afetuosos.”

O enunciador aí pretende ressaltar a ideia geral de que noras e sogras não se toleram. Não fosse assim, não teria escolhido esse fato para ilustrar o clima da festa nem teria utilizado o termo até, que serve para incluir no argumento alguma coisa inesperada.

Além dos defeitos de argumentação mencionados quando tratamos de alguns tipos de argumentação, vamos citar outros:

- Uso sem delimitação adequada de palavra de sentido tão amplo, que serve de argumento para um ponto de vista e seu contrário. São noções confusas, como paz, que, paradoxalmente, pode ser usada pelo agressor e pelo agredido. Essas palavras podem ter valor positivo (paz, justiça, honestidade, democracia) ou vir carregadas de valor negativo (autoritarismo, degradação do meio ambiente, injustiça, corrupção).

- Uso de afirmações tão amplas, que podem ser derrubadas por um único contra exemplo. Quando se diz *“Todos os políticos são ladrões”*, basta um único exemplo de político honesto para destruir o argumento.

- Emprego de noções científicas sem nenhum rigor, fora do contexto adequado, sem o significado apropriado, vulgarizando-as e atribuindo-lhes uma significação subjetiva e grosseira. É o caso, por exemplo, da frase “*O imperialismo de certas indústrias não permite que outras cresçam*”, em que o termo imperialismo é descabido, uma vez que, a rigor, significa “*ação de um Estado visando a reduzir outras à sua dependência política e econômica*”.

A boa argumentação é aquela que está de acordo com a situação concreta do texto, que leva em conta os componentes envolvidos na discussão (o tipo de pessoa a quem se dirige a comunicação, o assunto, etc).

Convém ainda alertar que não se convence ninguém com manifestações de sinceridade do autor (como eu, que não costumo mentir...) ou com declarações de certeza expressas em fórmulas feitas (como estou certo, creio firmemente, é claro, é óbvio, é evidente, afirmo com toda a certeza, etc). Em vez de prometer, em seu texto, sinceridade e certeza, autenticidade e verdade, o enunciador deve construir um texto que revele isso. Em outros termos, essas qualidades não se prometem, manifestam-se na ação.

A argumentação é a exploração de recursos para fazer parecer verdadeiro aquilo que se diz num texto e, com isso, levar a pessoa a que texto é endereçado a crer naquilo que ele diz.

Um texto dissertativo tem um assunto ou tema e expressa um ponto de vista, acompanhado de certa fundamentação, que inclui a argumentação, questionamento, com o objetivo de persuadir. Argumentar é o processo pelo qual se estabelecem relações para chegar à conclusão, com base em premissas. Persuadir é um processo de convencimento, por meio da argumentação, no qual procura-se convencer os outros, de modo a influenciar seu pensamento e seu comportamento.

A persuasão pode ser válida e não válida. Na persuasão válida, expõem-se com clareza os fundamentos de uma ideia ou proposição, e o interlocutor pode questionar cada passo do raciocínio empregado na argumentação. A persuasão não válida apoia-se em argumentos subjetivos, apelos subliminares, chantagens sentimentais, com o emprego de “*apelações*”, como a inflexão de voz, a mímica e até o choro.

Alguns autores classificam a dissertação em duas modalidades, expositiva e argumentativa. Esta, exige argumentação, razões a favor e contra uma ideia, ao passo que a outra é informativa, apresenta dados sem a intenção de convencer. Na verdade, a escolha dos dados levantados, a maneira de expô-los no texto já revelam uma “*tomada de posição*”, a adoção de um ponto de vista na dissertação, ainda que sem a apresentação explícita de argumentos. Desse ponto de vista, a dissertação pode ser definida como discussão, debate, questionamento, o que implica a liberdade de pensamento, a possibilidade de discordar ou concordar parcialmente. A liberdade de questionar é fundamental, mas não é suficiente para organizar um texto dissertativo. É necessária também a exposição dos fundamentos, os motivos, os porquês da defesa de um ponto de vista.

Pode-se dizer que o homem vive em permanente atitude argumentativa. A argumentação está presente em qualquer tipo de discurso, porém, é no texto dissertativo que ela melhor se evidencia.

Para discutir um tema, para confrontar argumentos e posições, é necessária a capacidade de conhecer outros pontos de vista e seus respectivos argumentos. Uma discussão impõe, muitas vezes, a análise de argumentos opostos, antagônicos. Como sempre, essa capacidade aprende-se com a prática. Um bom exercício para aprender a argumentar e contra-argumentar consiste em desenvolver as seguintes habilidades:

- **argumentação**: anotar todos os argumentos a favor de uma ideia ou fato; imaginar um interlocutor que adote a posição totalmente contrária;

- **contra-argumentação**: imaginar um diálogo-debate e quais os argumentos que essa pessoa imaginária possivelmente apresentaria contra a argumentação proposta;

- **refutação**: argumentos e razões contra a argumentação oposta.

A argumentação tem a finalidade de persuadir, portanto, argumentar consiste em estabelecer relações para tirar conclusões válidas, como se procede no método dialético. O método dialético não envolve apenas questões ideológicas, geradoras de polêmicas. Trata-se de um método de investigação da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno em questão e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Descartes (1596-1650), filósofo e pensador francês, criou o método de raciocínio silogístico, baseado na dedução, que parte do simples para o complexo. Para ele, verdade e evidência são a mesma coisa, e pelo raciocínio torna-se possível chegar a conclusões verdadeiras, desde que o assunto seja pesquisado em partes, começando-se pelas proposições mais simples até alcançar, por meio de deduções, a conclusão final. Para a linha de raciocínio cartesiana, é fundamental determinar o problema, dividi-lo em partes, ordenar os conceitos, simplificando-os, enumerar todos os seus elementos e determinar o lugar de cada um no conjunto da dedução.

A lógica cartesiana, até os nossos dias, é fundamental para a argumentação dos trabalhos acadêmicos. Descartes propôs quatro regras básicas que constituem um conjunto de reflexos vitais, uma série de movimentos sucessivos e contínuos do espírito em busca da verdade:

- evidência;
- divisão ou análise;
- ordem ou dedução;
- enumeração.

A enumeração pode apresentar dois tipos de falhas: a omissão e a incompreensão. Qualquer erro na enumeração pode quebrar o encadeamento das ideias, indispensável para o processo dedutivo.

A forma de argumentação mais empregada na redação acadêmica é o *silogismo*, raciocínio baseado nas regras cartesianas, que contém três proposições: *duas premissas*, maior e menor, e *a conclusão*. As três proposições são encadeadas de tal forma, que a conclusão é deduzida da maior por intermédio da menor. A premissa maior deve ser universal, emprega *todo*, *nenhum*, *pois alguns* não caracteriza a universalidade. Há dois métodos fundamentais de raciocínio: a *dedução* (silogística), que parte do geral para o particular, e a *indução*, que vai do particular para o geral. A expressão formal do método dedutivo é o silogismo. A dedução é o caminho das consequências, baseia-se em uma conexão descendente (do geral para o particular) que leva à conclusão. Segundo esse método, partindo-se de teorias gerais, de verdades universais, pode-se chegar à previsão ou determinação de fenômenos particulares. O percurso do raciocínio vai da causa para o efeito. Exemplo:

Todo homem é mortal (premissa maior = geral, universal)
Fulano é homem (premissa menor = particular)
Logo, Fulano é mortal (conclusão)

A indução percorre o caminho inverso ao da dedução, baseia-se em uma conexão ascendente, do particular para o geral. Nesse caso, as constatações particulares levam às leis gerais, ou seja, parte de fatos particulares conhecidos para os fatos gerais, desconhecidos. O percurso do raciocínio se faz do *efeito* para a *causa*. Exemplo:

O calor dilata o ferro (particular)
O calor dilata o bronze (particular)
O calor dilata o cobre (particular)
O ferro, o bronze, o cobre são metais

Logo, o calor dilata metais (geral, universal)

Quanto a seus aspectos formais, o silogismo pode ser válido e verdadeiro; a conclusão será verdadeira se as duas premissas também o forem. Se há erro ou equívoco na apreciação dos fatos, pode-se partir de premissas verdadeiras para chegar a uma conclusão falsa. Tem-se, desse modo, o **sofisma**. Uma definição inexata, uma divisão incompleta, a ignorância da causa, a falsa analogia são algumas causas do sofisma. O sofisma pressupõe má fé, intenção deliberada de enganar ou levar ao erro; quando o sofisma não tem essas intenções propositais, costuma-se chamar esse processo de argumentação de **paralogismo**. Encontra-se um exemplo simples de sofisma no seguinte diálogo:

- Você concorda que possui uma coisa que não perdeu?
- Lógico, concordo.
- Você perdeu um brilhante de 40 quilates?
- Claro que não!
- Então você possui um brilhante de 40 quilates...

Exemplos de sofismas:

Dedução

Todo professor tem um diploma (geral, universal)
Fulano tem um diploma (particular)
Logo, fulano é professor (geral – conclusão falsa)

Indução

O Rio de Janeiro tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular)
Taubaté (SP) tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular)
Rio de Janeiro e Taubaté são cidades.

Logo, toda cidade tem uma estátua do Cristo Redentor. (geral – conclusão falsa)

Nota-se que as premissas são verdadeiras, mas a conclusão pode ser falsa. Nem todas as pessoas que têm diploma são professores; nem todas as cidades têm uma estátua do Cristo Redentor. Comete-se erro quando se faz generalizações apressadas ou infundadas. A “simples inspeção” é a ausência de análise ou análise superficial dos fatos, que leva a pronunciamentos subjetivos, baseados nos sentimentos não ditados pela razão.

Tem-se, ainda, outros métodos, subsidiários ou não fundamentais, que contribuem para a descoberta ou comprovação da verdade: análise, síntese, classificação e definição. Além desses, existem outros métodos particulares de algumas ciências, que adaptam os processos de dedução e indução à natureza de uma realidade particular. Pode-se afirmar que cada ciência tem seu método próprio demonstrativo, comparativo, histórico etc. A análise, a síntese, a classificação e a definição são chamadas métodos sistemáticos, porque pela organização e ordenação das ideias visam sistematizar a pesquisa.

Análise e síntese são dois processos opostos, mas interligados; a análise parte do todo para as partes, a síntese, das partes para o todo. A análise precede a síntese, porém, de certo modo, uma depende da outra. A análise decompõe o todo em partes, enquanto a síntese recompõe o todo pela reunião das partes. Sabe-se, porém, que o todo não é uma simples justaposição das partes. Se alguém reunisse todas as peças de um relógio, não significa que reconstruiu o relógio, pois fez apenas um amontoado de partes. Só reconstruiria todo se as partes estivessem organizadas, devidamente combinadas, seguida uma ordem de relações necessárias, funcionais, então, o relógio estaria reconstruído.

Síntese, portanto, é o processo de reconstrução do todo por meio da integração das partes, reunidas e relacionadas num conjunto. Toda síntese, por ser uma reconstrução, pressupõe a análise, que é a decomposição. A análise, no entanto, exige uma decomposição organizada, é preciso saber como dividir o todo em partes. As operações que se realizam na análise e na síntese podem ser assim relacionadas:

Análise: penetrar, decompor, separar, dividir.
Síntese: integrar, recompor, juntar, reunir.

A análise tem importância vital no processo de coleta de ideias a respeito do tema proposto, de seu desdobramento e da criação de abordagens possíveis. A síntese também é importante na escolha dos elementos que farão parte do texto.

Segundo Garcia (1973, p.300), a análise pode ser *formal ou informal*. A análise formal pode ser científica ou experimental; é característica das ciências matemáticas, físico-naturais e experimentais. A análise informal é racional ou total, consiste em “discernir” por vários atos distintos da atenção os elementos constitutivos de um todo, os diferentes caracteres de um objeto ou fenômeno.

A análise decompõe o todo em partes, a classificação estabelece as necessárias relações de dependência e hierarquia entre as partes. Análise e classificação ligam-se intimamente, a ponto de se confundir uma com a outra, contudo são procedimentos diversos: análise é decomposição e classificação é hierarquização.

Nas ciências naturais, classificam-se os seres, fatos e fenômenos por suas diferenças e semelhanças; fora das ciências naturais, a classificação pode-se efetuar por meio de um processo mais ou menos arbitrário, em que os caracteres comuns e diferenciadores são empregados de modo mais ou menos convencional. A classificação, no reino animal, em ramos, classes, ordens, subordens, gêneros e espécies, é um exemplo de classificação natural, pelas características comuns e diferenciadoras. A classificação dos variados itens integrantes de uma lista mais ou menos caótica é artificial.

Exemplo: aquecedor, automóvel, barbeador, batata, caminhão, canário, jipe, leite, ônibus, pão, pardal, pintassilgo, queijo, relógio, sabiá, torradeira.

Aves: Canário, Pardal, Pintassilgo, Sabiá.

Alimentos: Batata, Leite, Pão, Queijo.

Mecanismos: Aquecedor, Barbeador, Relógio, Torradeira.

Veículos: Automóvel, Caminhão, Jipe, Ônibus.

Os elementos desta lista foram classificados por ordem alfabética e pelas afinidades comuns entre eles. Estabelecer critérios de classificação das ideias e argumentos, pela ordem de importância, é uma habilidade indispensável para elaborar o desenvolvimento de uma redação. Tanto faz que a ordem seja crescente, do fato mais importante para o menos importante, ou decrescente, primeiro o menos importante e, no final, o impacto do mais importante; é indispensável que haja uma lógica na classificação. A elaboração do plano compreende a classificação das partes e subdivisões, ou seja, os elementos do plano devem obedecer a uma hierarquização. (Garcia, 1973, p. 302304.)

Para a clareza da dissertação, é indispensável que, logo na introdução, os termos e conceitos sejam definidos, pois, para expressar um questionamento, deve-se, de antemão, expor clara e racionalmente as posições assumidas e os argumentos que as justificam. É muito importante deixar claro o campo da discussão e a posição adotada, isto é, esclarecer não só o assunto, mas também os pontos de vista sobre ele.

DIDÁTICA

1. Evolução histórica da Didática: conceitos, influências e tendências; Teóricos da Didática A Didática e suas relações com a história da Pedagogia; A Didática nos anos de 1990: princípios e proposições	01
2. O professor como investigador na ação didática	14
3. A relação teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem escolar	14
4. A Didática nos diferentes níveis de ensino	17
5. Interdisciplinaridade; transdisciplinaridade e multidisciplinaridade	17
6. O Ensino e o desenvolvimento de competências.	21
7. Componentes básicos do plano de aula e a rotina da sala de aula	42
8. Avaliação da Aprendizagem: tipos e instrumentos de avaliação; Concepções da avaliação da aprendizagem escolar: diagnóstica, emancipatória, processual, punitiva, classificatória	50

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA: CONCEITOS, INFLUÊNCIAS E TENDÊNCIAS; TEÓRICOS DA DIDÁTICA. A DIDÁTICA E SUAS RELAÇÕES COM A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA; A DIDÁTICA NOS ANOS DE 1990: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES

A organização didática do processo de ensino-aprendizagem passa por três momentos importantes: o planejamento, a execução e a avaliação. Como processo, esses momentos sempre se apresentam inacabados, incompletos, imperfeitos, flexíveis e abertos a novas reformulações e contribuições dos professores e dos próprios alunos, com a finalidade de aperfeiçoá-los de maneira contínua e permanente à luz das teorias mais contemporâneas. Como processo, esses momentos também se apresentam interligados uns aos outros, sendo difícil identificarem onde termina um para dar lugar ao outro e vice-versa. Há execução e avaliação enquanto se planeja; há planejamento e avaliação enquanto se executa; há planejamento e execução enquanto se avalia. No texto pretendemos estudar o Planejamento, deixando claro que separar o planejamento dos demais momentos da organização didática do processo, apenas responde a uma questão metodológica para seu melhor tratamento.

No universo da educação, especialmente no ambiente escolar a palavra **didática** está presente de forma imperativa, afinal são componentes fundamentais do cotidiano escolar os materiais didáticos, livros didáticos, projetos didáticos e a própria didática como um instrumento qualificador do trabalho do professor em sala de aula. Afinal, a partir do significado atribuído à didática no campo educacional, é comum ouvir que o professor x ou y é um bom professor porque tem didática.

Para as teorias da educação, porém, a didática é mais do que um termo utilizado para representar a dicotomia entre o bom e o mal professor ou para designar os materiais utilizados no ambiente escolar. Termo de origem grega (*didaktiké*), a didática foi instituída no século XVI como ciência reguladora do ensino. Mais tarde Comenius atribuiu seu caráter pedagógico ao defini-la como a arte de ensinar.

Nos dias atuais, a definição de didática ganhou contornos mais amplos e deve ser compreendida enquanto um campo de estudo que discute as questões que envolvem os processos de ensino. Nessa perspectiva a didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada para a formação do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar (professor) e o ato de aprender (aluno). Nesta perspectiva a didática passa a abordar o ensino ou a arte de ensinar como um trabalho de mediação de ações pré-definidas destinadas à aprendizagem, criando condições e estratégias que assegurem a construção do conhecimento.

Nesse contexto, a Didática enquanto campo de estudo visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e a matéria a ser ensinada. Ao investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem mediadas por um ato didático, procura compreender também as relações que o aluno estabelece com os objetos do conhecimento. Para isso privilegia a análise das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de ensino.

Entretanto, postular que o campo de estudo da Didática é responsável por produzir conhecimentos sobre modos de transmissão de conteúdos curriculares através de métodos e conhecimentos não deve reduzir a Didática a visão de estudo meramente tecnicis-

ta. Ao contrário, a produção de conhecimentos sobre as técnicas de ensino oriundas desse campo de estudo tem por objetivo tornar a prática docente reflexiva, para que a ação do professor não seja uma mera reprodução de estratégias presentes em livros didáticos ou manuais de ensino. Não basta ao professor reproduzir pressupostos teóricos ou programas disciplinares pré-estabelecidos, as informações acumuladas na prática ao longo do processo ensino-aprendizagem devem despertar a capacidade crítica capaz de proporcionar questionamentos e reflexões sobre essas informações a fim de garantir uma transformação na prática. Como um processo em constante transformação, a formação do educador exige esta interligação entre a teoria e a prática como forma de desenvolvimento da capacidade crítica profissional.¹

A didática, o processo de aprendizagem e a organização do processo didático

A didática é uma disciplina técnica e que tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem). A Didática, portanto, estuda a técnica de ensino em todos os aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida como:

“A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem”. (AGUAYO)

Didática Geral e Especial

A Didática Geral estuda os princípios, as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno.

A Didática Geral nos dar uma visão geral da atividade docente.

A Didática Especial estuda aspectos científicos de uma determinada disciplina ou faixa de escolaridade. A Didática Especial analisa os problemas e as dificuldades que o ensino de cada disciplina apresenta e organiza os meios e as sugestões para resolvê-los. Assim, temos as didáticas especiais das línguas (francês, inglês, etc.); as didáticas especiais das ciências (Física, Química, etc.).

Didática e Metodologia

Tanto a Didática como a metodologia estudam os métodos de ensino. Há, no entanto, diferença quanto ao ponto de vista de cada uma. A Metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os sem fazer juízo de valor.

A Didática, por sua vez, faz um julgamento ou uma crítica do valor dos métodos de ensino. Podemos dizer que a metodologia nos dá juízos de realidades, e a Didática nos dá juízos de valor.

- Juízos de realidade são juízos descritivos e constatativos.

Exemplos:

- ✓ Dois mais dois são quatro.
- ✓ Acham-se presentes na sala 50 alunos.

- Juízos de valor são juízos que estabelecem valores ou normas.

Exemplo:

- ✓ A democracia é a melhor forma de governo.
- ✓ Os velhos merecem nosso respeito.

A partir dessa diferenciação, concluímos que podemos ser metodologistas sem ser didáticos, mas não podemos ser didáticos sem ser metodologistas, pois não podemos julgar sem conhecer. Por isso, o estudo da metodologia é importante por uma razão muito simples: para escolher o método mais adequado de ensino precisamos conhecer os métodos existentes.

¹ Fonte: www.infoescola.com

Educação escolar, pedagogia e Didática

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente as demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando capacidades de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social.

Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se pois a opções sociais. A partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo.

Podemos, agora, explicar as relações entre educação escolar. Pedagogia e ensino: a educação escolar, manifestação peculiar do processo educativo global: a Pedagogia como determinação do rumo desse processo em suas finalidades e meios de ação; o ensino como campo específico da instrução e educação escolar. Podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais dos alunos.

A Pedagogia sendo ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino. Para tanto compõe-se de ramos de estudo próprios como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia. Ao mesmo tempo, busca em outras ciências os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo. São elas a Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Economia da educação e outras.

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se a Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação.

A Didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensi-

no e a aprendizagem e das situações concretas da prática docente. Com isso, pode generalizar para todas as matérias, sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada uma, o que é comum e fundamental no processo educativo escolar.

Há uma estreita ligação da Didática com os demais campo do conhecimento pedagógico. A Filosofia e a História da Educação ajudam a reflexão em torno das teorias educacionais, indagando em que consiste o ato educativo, seus condicionantes externos e internos, seus fins e objetivos; busca os fundamentos da prática docente.

A Sociologia da Educação estuda a educação com processo social e ajuda os professores a reconhecerem as relações entre o trabalho docente e a sociedade. Ensina a ver a realidade social no seu movimento, a partir da dependência mútua entre seus elementos constitutivos, para determinar os nexos constitutivos da realidade educacional. A partir disso estuda a escola como “fenômeno sociológico”, isto é, uma organização social que tem a sua estrutura interna de funcionamento interligada ao mesmo tempo com outras organizações sociais (conselhos de pais, associações de bairros, sindicatos, partidos políticos). A própria sala de aula é um ambiente social que forma, junto com a escola como um todo, o ambiente global da atividade docente organizado para cumprir os objetivos de ensino.

A Psicologia da Educação estuda importantes aspectos do processo de ensino e da aprendizagem, como as implicações das fases de desenvolvimento dos alunos conforme idades e os mecanismos psicológicos presentes na assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. A psicologia aborda questões como: o funcionamento da atividade mental, a influência do ensino no desenvolvimento intelectual, a ativação das potencialidades mentais para a aprendizagem, organização das relações professor-alunos e dos alunos entre si, a estimulação e o despertamento do gosto pelo estudo etc.

A Estrutura e Funcionamento do Ensino inclui questões da organização do sistema escolar nos seus aspectos políticos e legais, administrativos, e aspectos do funcionamento interno da escola como a estrutura organizacional e administrativa, planos e programas, organização do trabalho pedagógico e das atividades discentes etc.²

O Processo Didático Pedagógico de Ensinar e Aprender

Didática é considerada como arte e ciência do ensino, o objetivo deste artigo é analisar o processo didático educativo e suas contribuições positivas para um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Como arte a didática não objetiva apenas o conhecimento por conhecimento, mas procura aplicar os seus próprios princípios com a finalidade de desenvolver no indivíduo as habilidades cognitivas, tornando-os críticos e reflexivos, desenvolvendo assim um pensamento independente.

Nesse Artigo abordamos esse assunto acerca das visões de Libâneo (1994), destacando as relações e os processos didáticos de ensino e aprendizagem, o caráter educativo e crítico desse processo de ensino, levando em consideração o trabalho docente além da organização da aula e seus componentes didáticos do processo educacional tais como objetivos, conteúdos, métodos, meios de ensino e avaliação. Concluímos o nosso trabalho ressaltando a importância da didática no processo educativo de ensino e aprendizagem.

Processos Didáticos Básicos, Ensino e Aprendizagem.

A Didática é o principal ramo de estudo da pedagogia, pois ela situa-se num conjunto de conhecimentos pedagógicos, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino, portanto é considerada a ciência de ensinar. Nesse contexto, o professor tem como papel principal garantir uma relação

2 Fonte: www.pedagogiadidatica.blogspot.com.br

didática entre ensino e aprendizagem através da arte de ensinar, pois ambos fazem parte de um mesmo processo. Segundo Libâneo (1994), o professor tem o dever de planejar, dirigir e controlar esse processo de ensino, bem como estimular as atividades e competências próprias do aluno para a sua aprendizagem.

A condição do processo de ensino requer uma clara e segura compreensão do processo de aprendizagem, ou seja, deseja entender como as pessoas aprendem e quais as condições que influenciam para esse aprendizado. Sendo assim Libâneo (1994) ressalta que podemos distinguir a aprendizagem em dois tipos: *aprendizagem casual e a aprendizagem organizada*.

a. Aprendizagem casual: É quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas com o ambiente em que vivem, ou seja, através da convivência social, observação de objetos e acontecimentos.

b. Aprendizagem organizada: É aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Este tipo de aprendizagem é transmitido pela escola, que é uma organização intencional, planejada e sistemática, as finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino (LIBÂNEO, 1994. Pág. 82).

Esses tipos de aprendizagem tem grande relevância na assimilação ativa dos indivíduos, favorecendo um conhecimento a partir das circunstâncias vivenciadas pelo mesmo.

O processo de assimilação de determinados conhecimentos, habilidades, percepção e reflexão é desenvolvido por meios atitudinais, motivacionais e intelectuais do aluno, sendo o professor o principal orientador desse processo de assimilação ativa, é através disso que se pode adquirir um melhor entendimento, favorecendo um desenvolvimento cognitivo.

Através do ensino podemos compreender o ato de aprender que é o ato no qual assimilamos mentalmente os fatos e as relações da natureza e da sociedade. Esse processo de assimilação de conhecimentos é resultado da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial e pelas ações mentais que caracterizam o pensamento (Libâneo, 1994). Entendida como fundamental no processo de ensino a assimilação ativa desenvolve no indivíduo a capacidade de lógica e raciocínio, facilitando o processo de aprendizagem do aluno.

Sempre estamos aprendendo, seja de maneira sistemática ou de forma espontânea, teoricamente podemos dizer que há dois níveis de aprendizagem humana: o reflexo e o cognitivo. O nível reflexo refere-se às nossas sensações pelas quais desenvolvemos processos de observação e percepção das coisas e nossas ações físicas no ambiente. Este tipo de aprendizagem é responsável pela formação de hábitos sensorio motor (Libâneo, 1994).

O nível cognitivo refere-se à aprendizagem de determinados conhecimentos e operações mentais, caracterizada pela apreensão consciente, compreensão e generalização das propriedades e relações essenciais da realidade, bem como pela aquisição de modos de ação e aplicação referentes a essas propriedades e relações (Libâneo, 1994). De acordo com esse contexto podemos despertar uma aprendizagem autônoma, seja no meio escolar ou no ambiente em que estamos.

Pelo meio cognitivo, os indivíduos aprendem tanto pelo contato com as coisas no ambiente, como pelas palavras que designam das coisas e dos fenômenos do ambiente. Portanto as palavras são importantes condições de aprendizagem, pois através delas são formados conceitos pelos quais podemos pensar.

O ensino é o principal meio de progresso intelectual dos alunos, através dele é possível adquirir conhecimentos e habilidades individuais e coletivas. Por meio do ensino, o professor transmite os conteúdos de forma que os alunos assimilem esse conhecimento, auxiliando no desenvolvimento intelectual, reflexivo e crítico.

Por meio do processo de ensino o professor pode alcançar seu objetivo de aprendizagem, essa atividade de ensino está ligada à vida social mais ampla, chamada de prática social, portanto o papel fundamental do ensino é mediar à relação entre indivíduos, escola e sociedade.

O Caráter Educativo do Processo de Ensino e o Ensino Crítico.

De acordo com Libâneo (1994), o processo de ensino, ao mesmo tempo em que realiza as tarefas da instrução de crianças e jovens, também é um processo educacional.

No desempenho de sua profissão, o professor deve ter em mente a formação da personalidade dos alunos, não apenas no aspecto intelectual, como também nos aspectos morais, afetivos e físicos. Como resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita. A unidade instrução-educação se reflete, assim, na formação de atitudes e convicções frente à realidade, no transcorrer do processo de ensino.

O processo de ensino deve estimular o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando assim a importância do conhecimento para a vida e o trabalho, (LIBÂNEO, 1994).

Nesse processo o professor deve criar situações que estimule o indivíduo a pensar, analisar e relacionar os aspectos estudados com a realidade que vive. Essa realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem é uma fonte de convicções, princípios e ações que irão relacionar as práticas educativas dos alunos, propondo situações reais que faça com que os indivíduo reflita e analise de acordo com sua realidade (TAVARES, 2011).

Entretanto o caráter educativo está relacionado aos objetivos do ensino crítico e é realizado dentro do processo de ensino. É através desse processo que acontece a formação da consciência crítica dos indivíduos, fazendo-os pensar independentemente, por isso o ensino crítico, chamado assim por implicar diretamente nos objetivos sócio-políticos e pedagógicos, também os conteúdos, métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes da prática social, (LIBÂNEO, 1994).

É através desse ensino crítico que os processos mentais são desenvolvidos, formando assim uma atitude intelectual. Nesse contexto os conteúdos deixam de serem apenas matérias, e passam então a ser transmitidos pelo professor aos seus alunos formando assim um pensamento independente, para que esses indivíduos busquem resolver os problemas postos pela sociedade de uma maneira criativa e reflexiva.

A Organização da Aula e seus Componentes Didáticos do Processo Educacional

A aula é a forma predominante pela qual é organizado o processo de ensino e aprendizagem. É o meio pelo qual o professor transmite aos seus alunos conhecimentos adquirido no seu processo de formação, experiências de vida, conteúdos específicos para a superação de dificuldades e meios para a construção de seu próprio conhecimento, nesse sentido sendo protagonista de sua formação humana e escolar.

É ainda o espaço de interação entre o professor e o indivíduo em formação constituindo um espaço de troca mútua. A aula é o ambiente propício para se pensar, criar, desenvolver e aprimorar conhecimentos, habilidades, atitudes e conceitos, é também onde surgem os questionamentos, indagações e respostas, em uma busca ativa pelo esclarecimento e entendimento acerca desses questionamentos e investigações.

Por intermédio de um conjunto de métodos, o educador busca melhor transmitir os conteúdos, ensinamentos e conhecimentos de uma disciplina, utilizando-se dos recursos disponíveis e das habilidades que possui para infundir no aluno o desejo pelo saber.

Deve-se ainda compreender a aula como um conjunto de meios e condições por meio das quais o professor orienta, guia e fornece estímulos ao processo de ensino em função da atividade própria dos alunos, ou seja, da assimilação e desenvolvimento de habilidades naturais do aluno na aprendizagem educacional. Sendo a aula um lugar privilegiado da vida pedagógica refere-se às dimensões do processo didático preparado pelo professor e por seus alunos.

Aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender (LIBÂNEO, 1994-Pág.178). Cada aula é única, pois ela possui seus próprios objetivos e métodos que devem ir de acordo com a necessidade observada no educando.

A aula é norteada por uma série de componentes, que vão conduzir o processo didático facilitando tanto o desenvolvimento das atividades educacionais pelo educador como a compreensão e entendimento pelos indivíduos em formação; ela deve, pois, ter uma estruturação e organização, afim de que sejam alcançados os objetivos do ensino.

Ao preparar uma aula o professor deve estar atento às quais interesses e necessidades almeja atender, o que pretende com a aula, quais seus objetivos e o que é de caráter urgente naquele momento. A organização e estruturação didática da aula têm por finalidade proporcionar um trabalho mais significativo e bem elaborado para a transmissão dos conteúdos. O estabelecimento desses caminhos proporciona ao professor um maior controle do processo e aos alunos uma orientação mais eficaz, que vá de acordo com previsto.

As indicações das etapas para o desenvolvimento da aula, não significa que todas elas devam seguir um cronograma rígido (LIBÂNEO, 1994-Pág. 179), pois isso depende dos objetivos, conteúdos da disciplina, recursos disponíveis e das características dos alunos e de cada aluno e situações didáticas específicas.

Dentro da organização da aula destacaremos agora seus Componentes Didáticos, que são também abordados em alguns trabalhos como elementos estruturantes do ensino didático. São eles: os objetivos (gerais e específicos), os conteúdos, os métodos, os meios e as avaliações.

Objetivos

São metas que se deseja alcançar, para isso usa-se de diversos meios para se chegar ao esperado. Os objetivos educacionais expressam propósitos definidos, pois o professor quando vai ministrar a aula já vai com os objetivos definidos. Eles têm por finalidade, preparar o docente para determinar o que se requer com o processo de ensino, isto é prepará-lo para estabelecer quais as metas a serem alcançadas, eles constituem uma ação intencional e sistemática.

Os objetivos são exigências que requerem do professor um posicionamento reflexivo, que o leve a questionamentos sobre a sua própria prática, sobre os conteúdos os materiais e os métodos pelos quais as práticas educativas se concretizam. Ao elaborar um plano de aula, por exemplo, o professor deve levar em conta muitos questionamentos acerca dos objetivos que aspira, como O que? Para que? Como? E Para quem ensinar?, e isso só irá melhorar didaticamente as suas ações no planejamento da aula.

Não há prática educativa sem objetivos; uma vez que estes integram o ponto de partida, as premissas gerais para o processo pedagógico (LIBÂNEO, 1994- pág.122). Os objetivos são um guia para orientar a prática educativa sem os quais não haveria uma lógica para orientar o processo educativo.

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de modo mais organizado faz-se necessário, classificar os objetivos de acordo com os seus propósitos e abrangência, se são mais amplos, denominados objetivos gerais e se são destinados a determinados fins com relação aos alunos, chamados de objetivos específicos.

a. Objetivos Gerais: exprimem propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos alunos (LIBÂNEO, 1994- pág. 121). Por isso ele também afirma que os objetivos educacionais transcendem o espaço da sala de aula atuando na capacitação do indivíduo para as lutas sociais de transformação da sociedade, e isso fica claro, uma vez que os objetivos têm por fim formar cidadãos que venham a atender os anseios da coletividade.

b. Objetivos Específicos: compreendem as intencionalidades específicas para a disciplina, os caminhos traçados para que se possa alcançar o maior entendimento, desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos que só se concretizam no decorrer do processo de transmissão e assimilação dos estudos propostos pelas disciplinas de ensino e aprendizagem. Expressam as expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino. Têm sempre um caráter pedagógico, porque explicitam a direção a ser estabelecida ao trabalho escolar, em torno de um programa de formação. (TAVARES, 2001- Pág. 66).

Conteúdos

Os conteúdos de ensino são constituídos por um conjunto de conhecimentos. É a forma pela qual, o professor expõem os saberes de uma disciplina para ser trabalhado por ele e pelos seus alunos. Esses saberes são advindos do conjunto social formado pela cultura, a ciência, a técnica e a arte. Constituem ainda o elemento de mediação no processo de ensino, pois permitem ao discente através da assimilação o conhecimento histórico, científico, cultural acerca do mundo e possibilitam ainda a construção de convicções e conceitos.

O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO 2001, pág. 09). Neste contexto pretende-se que os conteúdos aplicados pelo professor tenham como fundamento não só a transmissão das informações de uma disciplina, mas que esses conteúdos apresentem relação com a realidade dos discentes e que sirvam para que os mesmos possam enfrentar os desafios impostos pela vida cotidiana. Estes devem também proporcionar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas do aluno, que o levem ao desenvolvimento crítico e reflexivo acerca da sociedade que integram.

Os conteúdos de ensino devem ser vistos como uma relação entre os seus componentes, matéria, ensino e o conhecimento que cada aluno já traz consigo. Pois não basta apenas a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes os conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los de forma ativa e consciente (LIBÂNEO, 1994 pág. 128). Ao proferir estas palavras, o autor aponta para um elemento de fundamental importância na preparação da aula, a contextualização dos conteúdos.

a. Contextualização dos conteúdos

A contextualização consiste em trazer para dentro da sala de aula questões presentes no dia a dia do aluno e que vão contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Valorizando desta forma o contexto social em que ele está inserido e proporcionando a reflexão sobre o meio em que se encontra, levando-o a agir como construtor e transformador deste. Então, pois,

ao selecionar e organizar os conteúdos de ensino de uma aula o professor deve levar em consideração a realidade vivenciada pelos alunos.

b. A relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem:

O professor no processo de ensino é o mediador entre o indivíduo em formação e os conhecimentos prévios de uma matéria. Tem como função planejar, orientar a direção dos conteúdos, visando à assimilação constante pelos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. É uma ação conjunta em que o educador é o promotor, que faz questionamentos, propõe problemas, instiga, faz desafios nas atividades e o educando é o receptor ativo e atuante, que através de suas ações responde ao proposto produzindo assim conhecimentos. O papel do professor é levar o aluno a desenvolver sua autonomia de pensamento.

Métodos de Ensino

Métodos de ensino são as formas que o professor organiza as suas atividades de ensino e de seus alunos com a finalidade de atingir objetivos do trabalho docente em relação aos conteúdos específicos que serão aplicados. Os métodos de ensino regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, professor e os alunos, na qual os resultados obtidos é assimilação consciente de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

Segundo Libâneo (1994) a escolha e organização os métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino e as condições concretas das situações didáticas. Os métodos de ensino dependem das ações imediatas em sala de aula, dos conteúdos específicos, de métodos peculiares de cada disciplina e assimilação, além disso, esses métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação de conteúdos conforme a idade e o nível de desenvolvimento mental e físico e suas características socioculturais e individuais.

A relação objetivo-conteúdo-método procuram mostrar que essas unidades constituem a linhagem fundamental de compreensão do processo didático: os objetivos, explicitando os propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para a participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos, e assim, o atingimento dos objetivos.

No trabalho docente, os professores selecionam e organizam seus métodos e procedimentos didáticos de acordo com cada matéria. Dessa forma destacamos os principais métodos de ensino utilizado pelo professor em sala de aula: método de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta, método de trabalho em grupo. Nestes métodos, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentados, explicadas e demonstradas pelo professor, além dos trabalhos planejados individuais, a elaboração conjunta de atividades entre professores e alunos visando à obtenção de novos conhecimentos e os trabalhos em grupo. Dessa maneira designamos todos os meios e recursos matérias utilizados pelo professor e pelos alunos para organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994 Pág. 173).

Avaliação Escolar

A avaliação escolar é uma tarefa didática necessária para o trabalho docente, que deve ser acompanhado passo a passo no processo de ensino e aprendizagem. Através da mesma, os resulta-

dos vão sendo obtidos no decorrer do trabalho em conjunto entre professores e alunos, a fim de constatar progressos, dificuldades e orientá-los em seus trabalhos para as correções necessárias. Libâneo (1994).

A avaliação escolar é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas, ela cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação ao rendimento escolar.

A função *pedagógico-didática* refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao comprovar os resultados do processo de ensino, evidencia ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentar as exigências da sociedade e inseri-los ao meio social. Ao mesmo tempo, favorece uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assumindo-o como um dever social. Já a função de *diagnóstico* permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. A função do *controle* se refere aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas (LIBÂNEO, 1994).

No entanto a avaliação na prática escolar nas escolas tem sido bastante criticada sobre tudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não tem conseguido usar os procedimentos de avaliação que sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. Em relação aos objetivos, funções e papel da avaliação na melhoria das atividades escolares e educativas, tem-se verificado na prática escolar alguns equívocos. (LIBÂNEO, Pág. 198- 1994).

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. Tal ideia é descabida, primeiro porque a atribuição de notas visa apenas o controle formal, com objetivo classificatório e não educativo; segundo porque o que importa é o veredito do professor sobre o grau de adequação e conformidade do aluno ao conteúdo que transmite. Outro equívoco é utilizar a avaliação como recompensa aos bons alunos e punição para os desinteressados, além disso, os professores confiam demais em seu olho clínico, dispensam verificações parciais no decorrer das aulas e aqueles que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos (LIBÂNEO, 1994).

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças, jovens e adultos no mundo da cultura e do trabalho, tal objetivo não surge espontaneamente na experiência das crianças, jovens e adultos, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a independência entre influências externas e condições internas do aluno, pois nesse contexto o professor deve organizar o ensino objetivando o desenvolvimento autônomo e independente do aluno (LIBÂNEO, 1994).³

Didática e Organização Do Ensino

Um breve resgate histórico da Didática no Brasil é de fundamental importância para compreender o lugar que essa área do conhecimento ocupa na formação do professor hoje. Isso porque entendemos que a organização curricular dos cursos de licenciatura nas novas propostas para os cursos de licenciaturas expressa

³ Fonte: www.meuartigo.br/brasilcola.uol.com.br - Elieide Pereira dos Santos/ Iseide Carvalho Batista/Mayane Leite da Silva Souza

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1. A importância da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para o processo de ensinoaprendizagem em diferentes contextos educacionais	01
2. Contribuições da Psicologia da Educação para a formação de professores de diferentes campos disciplinares	50
3. A importância da linguagem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem	52
4. A relação professor/aluno na interface entre Psicologia e Educação presencial e semipresencial	75
5. O funcionamento dos mecanismos de aprendizagem em crianças e adultos	78
6. A eficácia das estratégias educacionais	84
7. O funcionamento da própria escola enquanto organização	84
8. Desenvolvimento psicológico humano e aprendizagem escolar	01

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO HUMANO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

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 da 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 nossos 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 subsequentes), 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*), cresce 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%.

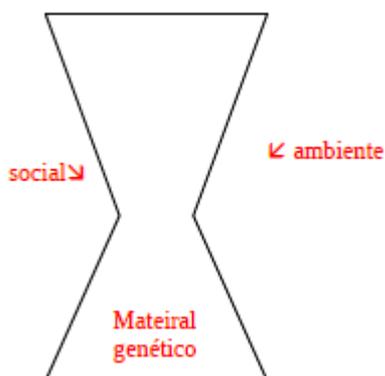
Definir desta forma a relação entre o biológico e o social, como uma relação meramente quantitativa, reduz qualquer traço diferenciador entre o desenvolvimento do animal e o do homem. Quer seja o mundo de objetos e relações humanas, quer seja a vegetação nordestina, a criança e o calango interagirão 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. Inten-taremos 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 consequência 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.

Vygotski chama esse processo de “*adaptação ativa*”, contrapondo-a a adaptação passiva dos animais (Vygotski, 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 presentes na formação do ser humano (tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente), contudo, apesar de estarem intrinsecamente ligadas, não deixam de guardar suas especificidades, especificidades essas que efetivamente conduzem a processos e resultados diferentes no desenvolvimento humano.

Queremos afirmar com isso que o ser humano apresenta duas leis que regem o seu desenvolvimento: as *leis históricas* e as *leis biológicas* (Vygotski, 1995), leis essas que apresentam características e naturezas efetivamente distintas e que, portanto, criam dinâmicas diferentes no nosso processo de desenvolvimento.

As leis biológicas referem-se àquelas que resultam nos processos de crescimento e desenvolvimento orgânicos, com as diversas mudanças estruturais que lhes cabem. As leis históricas referem-se aos processos de mudanças nas formas de conduta humana (historicamente e socialmente condicionadas), mudanças essas que não resultam diretamente em transformações estruturais no ser humano; tratam-se de mudanças apenas de ordem funcional.

Ao reconhecermos a diferença entre um tipo de lei e outra que regem o nosso desenvolvimento, não significa afirmarmos que ambas as leis ocorram separadamente ou mesmo que uma não dependa da outra. Estamos cientes de que semelhante dicotomia não faz sentido e não pode ser sustentada quando falamos sobre o desenvolvimento humano. Assim como não há formação humana independente da cultura, não pode haver cultura independente do organismo humano. Não é por acaso que, até então, nenhum animal conseguiu se relacionar com os produtos da cultura humana da mesma forma com que as crianças se relacionam com eles; ainda que determinado animal viva num meio social, estando sujeito as “mesmas” condições e relações que os seres humanos, ele nunca chegará a ser *homem*, ou seja, nunca chegará a desenvolver as características psíquicas próprias dos seres humanos. Falta-lhe um cérebro humano; falta-lhe todas as características neuro-químicas e anatómicas dos seres humanos.

Contudo, omitir a existência de uma diferença entre aquilo que é natural e aquilo que é cultural, longe de representar uma superação da dicotomia corpo/ mente ou biológico/ histórico, representa a naturalização (e, por tanto, a negação) do tipo de desenvolvimento e comportamento especificamente humano.

Afirmamos anteriormente, que consideramos fundamental para a explicação do desenvolvimento humano, o entendimento do homem como um ser eminentemente histórico, um ser que produz simultaneamente o mundo e a si mesmo. Esta nossa afirmação está de acordo com a teoria vigotskiana, que considera que o comportamento verdadeiramente humano deve ser entendido por meio das leis históricas que incidem sobre ele. Não que as leis biológicas não exerçam influência de ordem alguma, mas por se darem num meio social, os próprios processos biológicos tornam-se historicamente condicionados.

O trecho abaixo, extraído da *Obras Escogidas* de Vygotski, nos parece excelente para exemplificar a importância que o autor atribui à condição histórica do ser humano.

“*É a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta do homem. Nisso consiste toda a idéia de desenvolvimento cultural da criança*” (Vygotski, 1995 p. 89).

LEGISLAÇÃO

1. Lei Complementar Nº 041/2001 - Dispõe Sobre O Sistema Estadual De Educação Do Estado De Roraima E Dá Outras Providências 01
 2. Lei Complementar Nº 053/2001, Que Dispõe Sobre O Regime Jurídico Dos Servidores Públicos Civis Do Estado De Roraima 14
 3. Lei Nº 892/2013 E Suas Alterações Que Dispõe Sobre A Criação Do Plano De Cargos, Carreiras E Remunerações Dos Servidores Da Educação Básica Do Estado De Roraima (Pccreb) E Dá Outras Providências 30
 4. Lei Federal Nº 8.069/1990 – Estatuto Da Criança E Do Adolescente: Título I – Das Disposições Preliminares. Capítulo Ii – Do Direito À Liberdade, Ao Respeito E À Dignidade. Capítulo Iv – Do Direito À Educação, À Cultura, Ao Esporte A Ao Lazer, Com Respectivas Atualizações 46
 5. Lei Federal Nº 9.394/1996 – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional: Artigos 2º, 3º, 4º, 10º, 12º, 13º, 14º, 17º, 21º, 22º, 58º, 59º, 61º 51
 6. Resolução Cne/Cp 2/2017. Diário Oficial Da União, Brasília, 22 De Dezembro De 2017, Seção 1, Pp. 41 A 44, Que Institui E Orienta A Implantação Da Base Nacional Comum Curricular, A Ser Respeitada Obrigatoriamente Ao Longo Das Etapas E Respectivas Modalidades No Âmbito Da Educação Básica 53
 7. Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental E Médio. Brasília: Mec/Secretaria De Educação Básica, 2017: Competências Gerais, Marcos Legais, Fundamentos Pedagógicos E O Ensino Fundamental E Médio No Contexto Da Educação Básica 59
 8. Resolução Nº 04/10 Cne/Ceb – Institui As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica 72
 9. Resolução Nº 04/09 – Cne/Ceb - Institui Diretrizes Operacionais Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Especial 79
 10. Resolução Nº 03/10 - Cne/Ceb – Institui Diretrizes Operacionais Para A Educação De Jovens E Adultos. 81
 11. Resolução Nº 01/04 – Cne/Cp - Institui As Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais E Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana 82
 12. Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica. 84
 13. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva 87
 14. Decreto Nº 7.611/2011 - Dispõe Sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado E Dá Outras Providências 96
 15. Clusão Da Pessoa Com Deficiência (Estatuto Da Pessoa Com Deficiência) 98
 16. Decreto Federal Nº 6949/2009 – Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência - “Promulga A Convenção Internacional Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência E Seu Protocolo Facultativo, Assinados Em Nova York, Em 30 De Março De 2007” 115
-

LEI COMPLEMENTAR Nº 041/2001 - DISPÕE SOBRE O SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

LEI COMPLEMENTAR Nº 041 DE 16 DE JULHO DE 2001

“Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências.”

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições legais, faço saber que a Assembléia Legislativa aprovou e eu sanciono a seguinte Lei: .

**TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º O Sistema Estadual de Educação de Roraima é organizado nos termos desta Lei Complementar e no de leis estaduais específicas, observados os princípios da Constituição Federal, da Constituição Estadual e das leis federais sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 2º Para fins desta Lei Complementar:

I - a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, políticas e religiosas; e

II - a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

**TÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Art. 3º A educação escolar, no Estado de Roraima, obedece aos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e

V - gratuidade do ensino público em instituições oficiais, ressalvado o disposto no art. 242 da Constituição Federal;

VI - gestão democrática do ensino, na forma desta Lei Complementar e da legislação específica;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - valorização dos profissionais da educação escolar;

IX - valorização da experiência extra-escolar;

X - promoção da interação escola, comunidade e movimentos sociais;

XI - promoção da justiça social, da igualdade e da solidariedade;

XII - respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa do patrimônio público;

XIII - valorização da cultura local e regional; e

XIV - vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando o ambiente sócio-econômico-cultural do Estado de Roraima.

Art. 4º A educação escolar em Roraima, direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, inspirada nos princípios da democracia, liberdade e igualdade, nos ideais de solidariedade humana e bem-estar social e no respeito à natureza, tem por fim:

I - o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho; e,

II - a formação humanística, cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática.

**TÍTULO III
DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR
CAPÍTULO I
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA**

Art. 5º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades de ensino, através de:

a) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

b) oferta de ensino fundamental e médio, inclusive, para os que a eles não tiveram acesso na idade própria.

II - cumprimento da obrigatoriedade do ensino fundamental, criando o Poder Público, sempre que necessário, formas alternativas de acesso aos demais níveis de ensino, independentemente, de escolarização anterior;

III - cumprimento do princípio da educação escolar gratuita, vedada a cobrança, a qualquer título, de taxas ou contribuições dos alunos;

IV - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino;

V - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VI - oferta de ensino regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, assegurado aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII - condições físicas adequadas para o funcionamento das escolas;

VIII - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínima, por aluno, de insuportáveis indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sua qualificação para o trabalho e posicionamento crítico frente à realidade;

IX - número suficiente de escolas nas áreas rural e urbana e nas comunidades indígenas;

X - membros do quadro de pessoal do magistério, técnico-administrativo e de serviços em número suficiente e permanentemente qualificados para atender a demanda escolar;

XI - atendimento ao educando, na educação infantil e no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

XII - ampliação progressiva, no ensino fundamental, do período de permanência na escola;

XIII - liberdade de organização estudantil, sindical e associativa;

XIV – expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior gratuito ou subsidiado nas diversas regiões do Estado; e, XV - acesso aos níveis mais elevados da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Parágrafo único A ampliação progressiva do período de permanência do educando na escola, prevista no inciso XII, do art. 5º, desta Lei, terá início, prioritariamente, nas escolas situadas nas áreas em que as condições econômicas e sociais dos educandos recomendarem, asseguradas condições pedagógicas suficientes e observadas as metas definidas no Plano Plurianual e no Plano Estadual de Educação.

Art. 6º Para dar cumprimento ao disposto no artigo anterior, o Poder Público Estadual, em regime de colaboração com os Municípios e com assistência da União, promoverá o levantamento das crianças em idade escolar e dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental em idade própria, organizando o plano geral de matrícula e viabilizando a oferta suficiente de vagas.

§ 1º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 2º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 3º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino independentemente da escolarização anterior, na forma estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação.

Art.7º O acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, partido político, entidade de classe ou outra legalmente constituída e o Ministério Público, exigi-lo do Poder Público, na forma da legislação pertinente.

Art. 8º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores de 7 a 14 anos de idade, no ensino fundamental, sendo esta facultativas à crianças com menos de sete anos.

Parágrafo único É dever dos pais ou responsáveis zelar pela frequência do aluno à escola.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS

Art. 9º No Sistema Estadual de Educação, a educação escolar básica é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – condições físicas de funcionamento;

II – credenciamento da instituição de educação e autorização para o funcionamento e reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação;

III – comprovação, pela entidade mantenedora, de capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal;

IV - cumprimento das normas gerais da educação nacional, do disposto nesta Lei Complementar e nas demais leis e regulamentos estaduais sobre educação, no que forem aplicáveis; e

V - avaliação permanente da qualidade e da capacitação do corpo docente e técnico-administrativo pelo Poder Público estadual, observados os critérios estabelecidos para a avaliação de escola pública estadual em idêntica ou assemelhada situação de funcionamento.

Art. 10. Identificadas deficiências ou irregularidades no processo de avaliação e esgotado o prazo fixado para saneamento, haverá reavaliação da instituição privada de educação pelo órgão competente, que poderá resultar, assegurada ampla defesa e o contraditório:

I - na suspensão temporária de atividades; e

II – no seu descredenciamento e conseqüente encerramento de suas atividades.

§ 1º Em ambos os casos, serão resguardados pela entidade mantenedora os direitos dos educandos, do corpo docente, do pessoal técnico-administrativo e de serviços.

§ 2º As normas e exigências complementares para o cumprimento das condições anteriormente citadas serão expedidas pelo Conselho Estadual de Educação.

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO E DAS ATRIBUIÇÕES DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 11. O Sistema Estadual de Educação compreende:

I - as instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual;

II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal;

III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, como órgão executivo;

V - o Conselho Estadual de Educação como órgão normativo, consultivo e deliberativo; e

VI – as instituições de educação básica, criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, dos municípios que não criarem o seu próprio sistema.

Parágrafo único Os municípios que organizarem o seu próprio sistema deverão fazê-lo mediante a criação legal dos órgãos executivo e normativo responsáveis pelo sistema e fixação da data e início de sua vigência e funcionamento, do que se obrigam a dar ciência, em processo próprio, ao Conselho Estadual de Educação, permanecendo vinculados ao Sistema Estadual de Educação os municípios que não adotarem tal procedimento.

Art. 12. As instituições de educação integrantes ou vinculadas ao Sistema Estadual de Educação classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e

II – privadas, assim entendidas as criadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 13. As instituições privadas de educação ou ensino, vinculadas ao Sistema Estadual de Educação, se enquadram nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos seguintes;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive, cooperativas de professores e alunos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes de comunidade e explicitem nos estatutos o caráter comunitário e fins não lucrativos;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideologia específicas, não tenham fins lucrativos e incluam na entidade mantenedora representantes da comunidade; e

IV - filantrópicas, assim entendidas aquelas que, sem fins lucrativos, são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, ofereçam gratuitamente serviços educacionais a pessoas carentes e atendam aos demais requisitos previstos em lei.

CAPÍTULO II

DAS ATRIBUIÇÕES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

Art. 14. O Sistema Estadual de Ensino incumbir-se-á de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de ensino da rede estadual;

II – definir com os Municípios formas de colaboração da oferta de ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; e,

V - elaborar e fazer cumprir o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual.

SEÇÃO I

DAS ATRIBUIÇÕES DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 15. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do Sistema Estadual de Ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua Proposta Pedagógica;

Parágrafo único Compõe a comunidade escolar o conjunto de:

I - docentes e profissionais lotados e em exercício no estabelecimento de ensino;

II - pessoal técnico-administrativo e de serviços lotado e em exercício no estabelecimento de ensino;

III – pais ou responsáveis pelos alunos; e

IV – alunos matriculados e com frequência regular no estabelecimento de ensino;

Art. 16. Às instituições de educação básica mantidas pelo Poder Público Estadual serão assegurados progressivos graus de autonomia didático-científica, políticopedagógica, administrativa e de gestão financeira, conforme dispuser seu regimento, observada a legislação superior.

§ 1º Objetivando aperfeiçoar as condições de ensino e pesquisa, as escolas poderão estabelecer formas de cooperação mútua em todas as áreas em que as partes hajam convívio.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino elaborarão a sua Proposta Pedagógica contendo os princípios gerais de seu Regimento Escolar, seus princípios administrativos, os currículos escolares e demais processos da atividade escolar.

SEÇÃO II

DAS ATRIBUIÇÕES DOS DOCENTES

Art. 17. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino e de seus cursos, programas ou atividades;

II – elaborar e cumprir o respectivo plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer, com o apoio dos demais agentes especializados da instituição de ensino, estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e as horas de efetivo trabalho escolar estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar nas atividades de articulação da escola com a família e a comunidade.

§ 1º Compete, ainda, aos demais profissionais da educação lotados e em exercício no estabelecimento de ensino realizar as tarefas inerentes a seu campo de especialidade.

§ 2º Os profissionais da educação, compreendem os administradores, os coordenadores pedagógicos, os orientadores educacionais, e outras ocupações que forem instituídas, constituem categorias distintas, com funções próprias, a serem especificadas em lei.

SEÇÃO III

DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Art. 18. A gestão democrática da educação pública, entendida como ação coletiva e prática política-filosófica, norteará todas as ações de planejamento, formulação e avaliação das políticas educacionais e alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Estadual de Educação.

Art. 19. Além de outros previstos em lei ou instituídos pelo Poder Executivo, são instrumentos destinados a assegurar a gestão democrática da educação pública:

I – a descentralização do processo educacional;

II – a adoção de mecanismos que garantam precisão, segurança e confiabilidade nos procedimentos de registro dos atos relativos à vida escolar, nos aspectos pedagógico, administrativo, contábil e financeiro, de forma a permitir a eficácia da participação da comunidade escolar e extra-escolar diretamente interessada no funcionamento da instituição;

III – o funcionamento, em cada instituição de educação básica pública, de Conselho Deliberativo Escolar, com a participação de representantes da respectiva comunidade escolar, local e regional; e,

IV – o funcionamento, no âmbito do órgão central do Sistema, do Fórum Estadual de Educação com a participação de representantes das entidades que congreguem os diversos segmentos da sociedade com interesse na educação.

Art. 20. Os Conselhos Deliberativos Escolares terão número de membros e atribuições variáveis de acordo com o porte da instituição de educação básica ou a ação governamental a ser desenvolvida, conforme definido em leis específicas ou em decreto que regulamentar o disposto nesta Lei Complementar, observados os seguintes preceitos:

I – nas escolas que oferecem mais de uma modalidade de educação ou nível de ensino, sempre que seu porte recomendar, o Conselho Deliberativo Escolar poderá deliberar por intermédio das câmaras especializadas;

II – entre outras atribuições do Conselho Deliberativo Escolar, recomendadas pelo porte da escola ou pela ação governamental a ser desenvolvida, devem constar as seguintes:

a) fiscalização do plano de aplicação de recursos financeiros, vinculados ou repassados à escola;

b) deliberação prévia sobre a aplicação de recursos financeiros não vinculados, repassados à escola;

c) participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e do calendário escolar anual ou em suas alterações.

Art. 21. O Fórum Estadual da Educação é órgão Central do Sistema, com composição e atribuições definidas no ato convocatório, destinado a assessorá-lo na formulação e implementação de políticas e planos educacionais.

CAPÍTULO III DA CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 22. O Conselho Estadual de Educação, criado pela Lei Estadual nº 15, 25 de junho de 1992 e alterado pela Lei Estadual nº 081 de 4 de novembro de 1994, constitui o órgão normativo, consultivo, fiscalizador e deliberativo do Sistema Estadual de Educação de Roraima, nos termos da lei.

§ 1º O Conselho Estadual de Educação é constituído de 11 membros nomeados pelo Governador do Estado, a serem indicados pelo Secretário da Educação, entre brasileiros, residentes no Estado, de notório saber e experiência comprovada na área educacional.

§ 2º Todos os membros do Conselho Estadual de Educação serão nomeados pelo Governador do Estado para um mandato de quatro anos, na forma da lei.

SEÇÃO I DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 23. Ao Conselho Estadual de Educação, que tem por finalidade disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Educação, exercendo funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade dos serviços educacionais, na forma da lei, compete:

I – emitir parecer sobre assunto de natureza pedagógica e educativa que lhe for submetido pelo Governador do Estado ou pelo Secretário da Educação, e propor modificações e medidas que, de qualquer maneira, possam interessar à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino em geral;

II - formular políticas educacionais e baixar normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino;

III - interpretar a legislação federal e estadual de ensino, no âmbito de sua competência e jurisdição;

IV – fiscalizar e supervisionar o cumprimento dos dispositivos legais em matéria de educação, em particular, as aplicações financeiras orçamentárias nos mínimos previstos em lei;

V - estabelecer plano de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais, quando não houver Conselho Municipal de Educação, de acordo com a legislação vigente;

VI – estabelecer plano de aplicação de quaisquer outros recursos destinados ao ensino do Estado;

VII - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições de educação superior, mantidas pelo Estado ou por seus municípios;

VIII – aprovar estatutos e regimentos dos estabelecimentos estadual e municipal de educação superior;

IX - instituir normas sobre autorização e credenciamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, Educação Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação;

X - baixar normas e decidir sobre a cassação de autorização de funcionamento ou de reconhecimento de quaisquer cursos ou estabelecimentos vinculados ao Sistema Estadual de Ensino, como também promover sindicância, tendo em vista a fiel observância das disposições e princípios que regem tais estabelecimentos;

XI – fixar normas para aprovação de regimentos escolares da Educação Básica e de Educação Profissional do Sistema Estadual de Ensino;

XII – enviar esforços para melhorar a qualidade e elevar o índice de produtividade do ensino;

XIII – deliberar e emitir parecer sobre assuntos da área educacional por iniciativa de seus membros ou quando solicitado por entidades interessadas ou pelo Secretário da Educação;

XIV – definir princípios para efetivação de apoio técnico-financeiro às escolas comunitárias, além de acompanhar e avaliar suas experiências pedagógicas;

XV - subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação;

XVI - manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação, com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e instituições educacionais do país e do exterior;

XVII – pronunciar-se sobre a instituição de fundações ou associações de fins escolares, cuja manutenção seja feita total ou parcialmente pelo Poder Público Estadual;

XVIII – dar aos cursos de Educação Básica, que funcionarem a partir das dezoito horas, estruturação própria, inclusive, fixando o número de horas e dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada região;

XIX – dar estrutura, em face da exigência constitucional ao ensino obrigatório, devendo, ainda, oferecer oportunidade de acesso ao ensino para toda a população, independentemente da idade;

XX - estimular a organização dos conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado;

XXI - autorizar a organização dos cursos escolares experimentais de educação básica, com currículos, métodos e períodos escolares peculiares;

XXII – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

XXIII - promover e divulgar estudos sobre o Sistema Estadual de Educação;

XXIV – analisar, anualmente, as estatísticas de ensino e dados complementares;

XXV - envidar todos os esforços para obter dos Poderes Públicos medidas que visem a condigna remuneração do magistério público estadual;

XXVI – elaborar propostas de política educacional;

XXVII – indicar representantes do Conselho em órgão colegiado de que deva participar por força de lei ou convênio;

XXVIII – propor ao Conselho Nacional de Educação a aprovação de habilitações profissionais que não tenham o mínimo de currículos, previstos por aquele órgão, para efeito de validade nacional dos respectivos estudos;

XXIX - encaminhar ao órgão competente sua proposta orçamentária anual;

XXX - elaborar ou reformular seu Regimento, que será submetido à aprovação final do Governador do Estado, após aprovação pela maioria absoluta dos Conselheiros em exercício;

XXXI – analisar e aprovar em primeira instância o Plano Estadual de Educação, elaborado pelo Poder Executivo;

XXXII – aprovar convênios celebrados com escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas; e,

XXXIII – exercer outras competências que lhe forem conferidas pela legislação ou que estejam previstas em Regimento.

Art. 24. O Conselho Estadual de Educação tem sua estrutura e funcionamento estabelecidos em Regimento Interno aprovado pelo Governador do Estado.

Art. 25. O Conselho Estadual de Educação integra-se ao Sistema Orçamentário da Secretaria de Estado da Educação como unidade orçamentária e unidade de despesa.

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I

COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 26. A Educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e

II – educação superior.

CAPÍTULO II

DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

Art. 27. A educação escolar do sistema estadual de ensino compõe-se de:

I – instituições de educação básica e superior, criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual;

II – instituições de educação superior, criadas e mantidas pelo poder Público Municipal;

III – instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada; e

IV - instituições de educação básica criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal e os de educação infantil, criados e mantidos pela iniciativa privada dos Municípios que não organizarem seu próprio sistema.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEÇÃO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar.

Parágrafo único A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive, os transferidos, tendo por base as normas curriculares nacionais, obedecidas as normas emanadas do Conselho Estadual de Educação.

Art. 30. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades da comunidade a ser atendida, considerados os fatores climáticos e econômicos que envolvam seu modo de vida, sem, contudo, reduzir o número mínimo de horas letivas previsto nesta Lei Complementar, obedecidas as normas expedidas pelo respectivo sistema.

Art. 31. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, fica organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II- duração da hora-aula por disciplina definida de acordo com a proposta pedagógica da escola, garantida ao docente hora-atividade incluída na jornada de trabalho de todos os professores e com igual duração à da hora-aula, assim entendendo o período reservado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação;

III – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira série do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção para os alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior na própria escola;

b) por transferência para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme normatização do Conselho Estadual de Educação.

IV - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, conforme normatização do Conselho Estadual de Educação;

V - poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria para o ensino de línguas estrangeiras modernas, artes ou outros componentes curriculares que recomendem a adoção da providência;

VI - a avaliação do rendimento escolar do educando, como resultado da reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem, buscando a superação de dificuldades, retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os sujeitos neles envolvidos, deve:

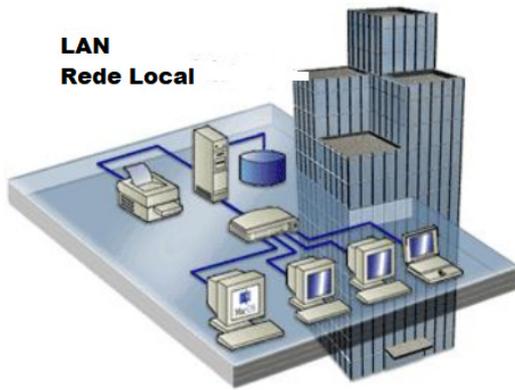
NOÇÕES DE INFORMÁTICA

1. Internet e Aplicativos. Correios Eletrônicos. Redes de computadores: conceitos básicos, ferramentas, aplicativos e procedimentos de Internet e Intranet.. Programas de navegação.	01
2. Extensão de Arquivo.. Conceitos de organização e de gerenciamento de informações, arquivos, pastas e programas.	08
3. Teclas de Atalho. Noções de sistema operacional (ambiente Windows).	11
4. Redes sociais..	13
5. Computação na nuvem.....	15
6. Edição de textos, planilhas e apresentações (ambiente Microsoft Office).	18
7. Sítios de busca e pesquisa na Internet.	23
8. Segurança da informação: procedimentos de segurança.....	24

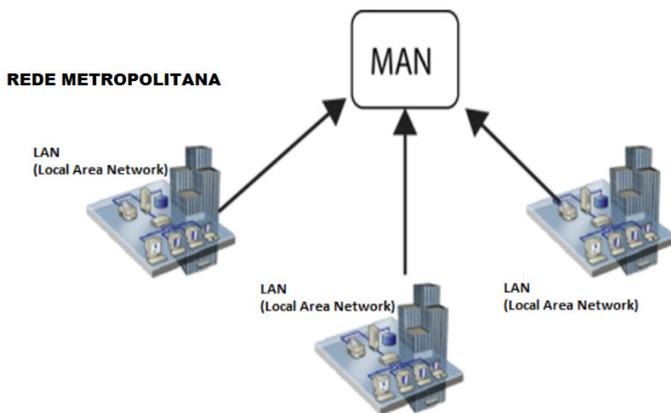
INTERNET E APLICATIVOS. CORREIOS ELETRÔNICOS. REDES DE COMPUTADORES: CONCEITOS BÁSICOS, FERRAMENTAS, APLICATIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERNET E INTRANET. PROGRAMAS DE NAVEGAÇÃO

Tipos de rede de computadores

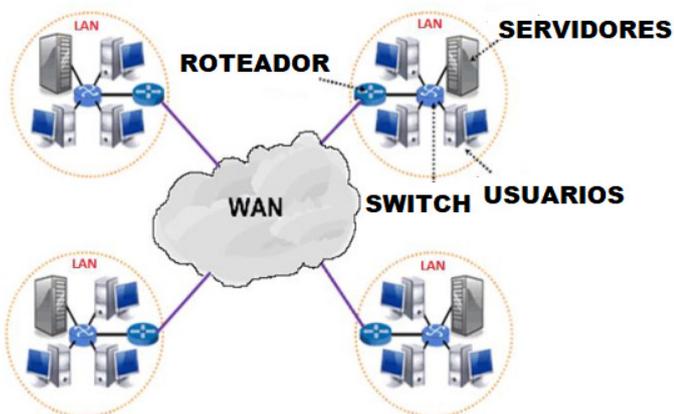
- LAN: Rede Local, abrange somente um perímetro definido. Exemplos: casa, escritório, etc.



- MAN: Rede Metropolitana, abrange uma cidade, por exemplo.



- WAN: É uma rede com grande abrangência física, maior que a MAN, Estado, País; podemos citar até a INTERNET para entendermos o conceito.



Navegação e navegadores da Internet

• **Internet**

É conhecida como a rede das redes. A internet é uma coleção global de computadores, celulares e outros dispositivos que se comunicam.

• **Procedimentos de Internet e intranet**

Através desta conexão, usuários podem ter acesso a diversas informações, para trabalho, lazer, bem como para trocar mensagens, compartilhar dados, programas, baixar documentos (download), etc.



• **Sites**

Uma coleção de páginas associadas a um endereço *www*. é chamada *web site*. Através de navegadores, conseguimos acessar web sites para operações diversas.

• **Links**

O link nada mais é que uma referência a um documento, onde o usuário pode clicar. No caso da internet, o Link geralmente aponta para uma determinada página, pode apontar para um documento qualquer para se fazer o download ou simplesmente abrir.

Dentro deste contexto vamos relatar funcionalidades de alguns dos principais navegadores de internet: Microsoft Internet Explorer, Mozilla Firefox e Google Chrome.

Internet Explorer 11



• **Identificar o ambiente**



O Internet Explorer é um navegador desenvolvido pela Microsoft, no qual podemos acessar sites variados. É um navegador simplificado com muitos recursos novos.

Dentro deste ambiente temos:

- **Funções de controle de privacidade:** Trata-se de funções que protegem e controlam seus dados pessoais coletados por sites;
- **Barra de pesquisas:** Esta barra permite que digitemos um endereço do site desejado. Na figura temos como exemplo: <https://www.gov.br/pt-br/>
- **Guias de navegação:** São guias separadas por sites abertos. No exemplo temos duas guias sendo que a do site <https://www.gov.br/pt-br/> está aberta.
- **Favoritos:** São pastas onde guardamos nossos sites favoritos
- **Ferramentas:** Permitem realizar diversas funções tais como: imprimir, acessar o histórico de navegação, configurações, dentre outras.

Desta forma o Internet Explorer 11, torna a navegação da internet muito mais agradável, com textos, elementos gráficos e vídeos que possibilitam ricas experiências para os usuários.

• Características e componentes da janela principal do Internet Explorer



Área para exibição da página

À primeira vista notamos uma grande área disponível para *visualização*, além de percebermos que a barra de ferramentas fica automaticamente desativada, possibilitando uma maior área de exibição.

Vamos destacar alguns pontos segundo as indicações da figura:

1. Voltar/Avançar página

Como o próprio nome diz, clicando neste botão voltamos página visitada anteriormente;

2. Barra de Endereços

Esta é a área principal, onde digitamos o endereço da página procurada;

3. Ícones para manipulação do endereço da URL

Estes ícones são *pesquisar*, *atualizar* ou *fechar*, dependendo da situação pode aparecer *fechar* ou *atualizar*.

4. Abas de Conteúdo

São mostradas as abas das páginas carregadas.

5. Página Inicial, favoritos, ferramentas, comentários

6. Adicionar à barra de favoritos

Mozilla Firefox



Vamos falar agora do funcionamento geral do Firefox, objeto de nosso estudo:



Vejamos de acordo com os símbolos da imagem:

1	←	Botão Voltar uma página
2	→	Botão avançar uma página
3	↻	Botão atualizar a página
4	🏠	Voltar para a página inicial do Firefox
5	🔍	Barra de Endereços
6	📁	Ver históricos e favoritos
7	📄	Mostra um painel sobre os favoritos (Barra, Menu e outros)
8	👤	Sincronização com a conta FireFox (Vamos detalhar adiante)
9	☰	Mostra menu de contexto com várias opções

– Sincronização Firefox: Ato de guardar seus dados pessoais na internet, ficando assim disponíveis em qualquer lugar. Seus dados como: Favoritos, históricos, Endereços, senhas armazenadas, etc., sempre estarão disponíveis em qualquer lugar, basta estar logado com o seu e-mail de cadastro. E lembre-se: ao utilizar um computador público sempre desative a sincronização para manter seus dados seguros após o uso.

Google Chrome



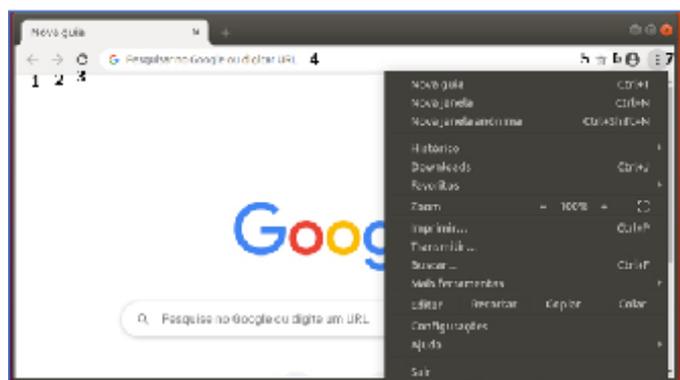
O Chrome é o navegador mais popular atualmente e disponibiliza inúmeras funções que, por serem ótimas, foram implementadas por concorrentes.

Vejamos:

• **Sobre as abas**

No Chrome temos o conceito de abas que são conhecidas também como guias. No exemplo abaixo temos uma aba aberta, se quisermos abrir outra para digitar ou localizar outro site, temos o sinal (+).

A barra de endereços é o local em que se digita o link da página visitada. Uma outra função desta barra é a de busca, sendo que ao digitar palavras-chave na barra, o mecanismo de busca do Google é acionado e exibe os resultados.



Vejamos de acordo com os símbolos da imagem:

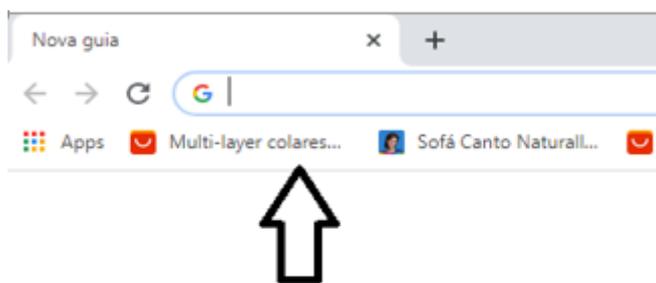
1	←	Botão Voltar uma página
2	→	Botão avançar uma página
3	↻	Botão atualizar a página
4	🔍	Barra de Endereço.
5	★	Adicionar Favoritos
6	👤	Usuário Atual
7	⋮	Exibe um menu de contexto que iremos relatar seguir.

O que vimos até aqui, são opções que já estamos acostumados ao navegar na Internet, mesmo estando no Ubuntu, percebemos que o Chrome é o mesmo navegador, apenas está instalado em outro sistema operacional. Como o Chrome é o mais comum atualmente, a seguir conferimos um pouco mais sobre suas funcionalidades.

• **Favoritos**

No Chrome é possível adicionar sites aos favoritos. Para adicionar uma página aos favoritos, clique na estrela que fica à direita da barra de endereços, digite um nome ou mantenha o sugerido, e pronto.

Por padrão, o Chrome salva seus sites favoritos na Barra de Favoritos, mas você pode criar pastas para organizar melhor sua lista. Para removê-lo, basta clicar em excluir.



Barra de Favoritos

• **Histórico**

O Histórico no Chrome funciona de maneira semelhante ao Firefox. Ele armazena os endereços dos sites visitados e, para acessá-lo, podemos clicar em Histórico no menu, ou utilizar atalho do teclado Ctrl + H. Neste caso o histórico irá abrir em uma nova aba, onde podemos pesquisá-lo por parte do nome do site ou mesmo dia a dia se preferir.



• **Pesquisar palavras**

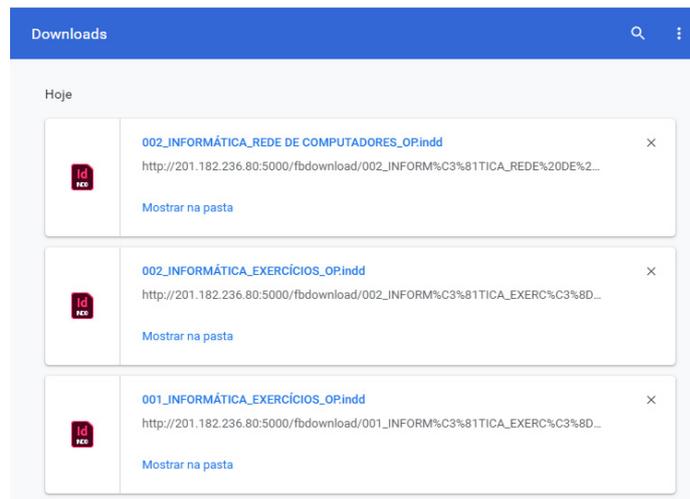
Muitas vezes ao acessar um determinado site, estamos em busca de uma palavra ou frase específica. Neste caso, utilizamos o atalho do teclado Ctrl + F para abrir uma caixa de texto na qual podemos digitar parte do que procuramos, e será localizado.

• **Salvando Textos e Imagens da Internet**

Vamos navegar até a imagem desejada e clicar com o botão direito do mouse, em seguida salvá-la em uma pasta.

• **Downloads**

Fazer um download é quando se copia um arquivo de algum site direto para o seu computador (texto, músicas, filmes etc.). Nesse caso, o Chrome possui um item no menu, onde podemos ver o progresso e os downloads concluídos.



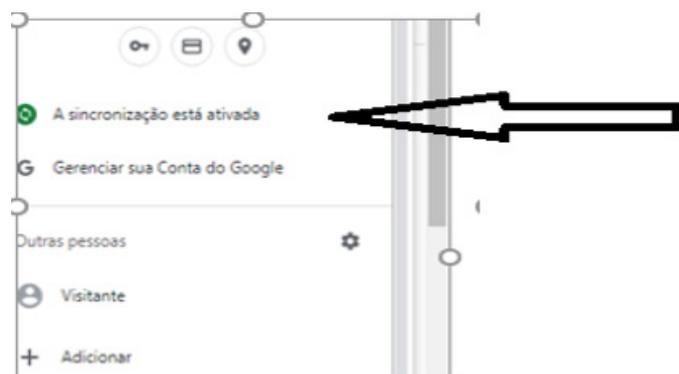
• **Sincronização**

Uma nota importante sobre este tema: A sincronização é importante para manter atualizadas nossas operações, desta forma, se por algum motivo trocarmos de computador, nossos dados estarão disponíveis na sua conta Google.

Por exemplo:

- Favoritos, histórico, senhas e outras configurações estarão disponíveis.
- Informações do seu perfil são salvas na sua Conta do Google.

No canto superior direito, onde está a imagem com a foto do usuário, podemos clicar no 1º item abaixo para ativar e desativar.



Safari

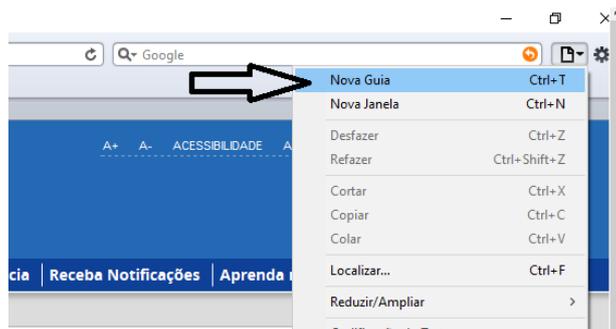


O Safari é o navegador da Apple, e disponibiliza inúmeras funções implementadas. Vejamos:

• Guias



– Para abriremos outras guias podemos simplesmente teclar CTRL + T ou



Vejamos os comandos principais de acordo com os símbolos da imagem:

1		Botão Voltar uma página
2		Botão avançar uma página
3		Botão atualizar a página
4		Barra de Endereço.
5		Adicionar Favoritos
6		Ajustes Gerais
7		Menus para a página atual.
8		Lista de Leitura