



SL-013JN-21
CÓD: 7891122039565

CASCADEL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCADEL
ESTADO DO CEARÁ

Professor PEB II – 1° ao 5° Ano

EDITAL DO CONCURSO PÚBLICO 001/2020

Como passar em um concurso público?

Todos nós sabemos que é um grande desafio ser aprovado em concurso público, dessa maneira é muito importante o concurseiro estar focado e determinado em seus estudos e na sua preparação.

É verdade que não existe uma fórmula mágica ou uma regra de como estudar para concursos públicos, é importante cada pessoa encontrar a melhor maneira para estar otimizando sua preparação.

Algumas dicas podem sempre ajudar a elevar o nível dos estudos, criando uma motivação para estudar. Pensando nisso, a Solução preparou este artigo com algumas dicas que irão fazer toda a diferença na sua preparação.

Então mãos à obra!

- Esteja focado em seu objetivo: É de extrema importância você estar focado em seu objetivo: a aprovação no concurso. Você vai ter que colocar em sua mente que sua prioridade é dedicar-se para a realização de seu sonho.
- Não saia atirando para todos os lados: Procure dar atenção a um concurso de cada vez, a dificuldade é muito maior quando você tenta focar em vários certames, pois as matérias das diversas áreas são diferentes. Desta forma, é importante que você defina uma área e especializando-se nela. Se for possível realize todos os concursos que saírem que englobe a mesma área.
- Defina um local, dias e horários para estudar: Uma maneira de organizar seus estudos é transformando isso em um hábito, determinado um local, os horários e dias específicos para estudar cada disciplina que irá compor o concurso. O local de estudo não pode ter uma distração com interrupções constantes, é preciso ter concentração total.
- Organização: Como dissemos anteriormente, é preciso evitar qualquer distração, suas horas de estudos são inegociáveis. É praticamente impossível passar em um concurso público se você não for uma pessoa organizada, é importante ter uma planilha contendo sua rotina diária de atividades definindo o melhor horário de estudo.
- Método de estudo: Um grande aliado para facilitar seus estudos, são os resumos. Isso irá te ajudar na hora da revisão sobre o assunto estudado. É fundamental que você inicie seus estudos antes mesmo de sair o edital, buscando editais de concursos anteriores. Busque refazer a provas dos concursos anteriores, isso irá te ajudar na preparação.
- Invista nos materiais: É essencial que você tenha um bom material voltado para concursos públicos, completo e atualizado. Esses materiais devem trazer toda a teoria do edital de uma forma didática e esquematizada, contendo exercícios para praticar. Quanto mais exercícios você realizar, melhor será sua preparação para realizar a prova do certame.
- Cuide de sua preparação: Não são só os estudos que são importantes na sua preparação, evite perder sono, isso te deixará com uma menor energia e um cérebro cansado. É preciso que você tenha uma boa noite de sono. Outro fator importante na sua preparação, é tirar ao menos 1 (um) dia na semana para descanso e lazer, renovando as energias e evitando o estresse.

Se prepare para o concurso público

O concurseiro preparado não é aquele que passa o dia todo estudando, mas está com a cabeça nas nuvens, e sim aquele que se planeja pesquisando sobre o concurso de interesse, conferindo editais e provas anteriores, participando de grupos com enquetes sobre seu interesse, conversando com pessoas que já foram aprovadas, absorvendo dicas e experiências, e analisando a banca examinadora do certame.

O Plano de Estudos é essencial na otimização dos estudos, ele deve ser simples, com fácil compreensão e personalizado com sua rotina, vai ser seu triunfo para aprovação, sendo responsável pelo seu crescimento contínuo.

Além do plano de estudos, é importante ter um Plano de Revisão, ele que irá te ajudar na memorização dos conteúdos estudados até o dia da prova, evitando a correria para fazer uma revisão de última hora.

Está em dúvida por qual matéria começar a estudar? Vai mais uma dica: comece por Língua Portuguesa, é a matéria com maior requisição nos concursos, a base para uma boa interpretação, indo bem aqui você estará com um passo dado para ir melhor nas outras disciplinas.

Vida Social

Sabemos que faz parte algumas abdições na vida de quem estuda para concursos públicos, mas sempre que possível é importante conciliar os estudos com os momentos de lazer e bem-estar. A vida de concurseiro é temporária, quem determina o tempo é você, através da sua dedicação e empenho. Você terá que fazer um esforço para deixar de lado um pouco a vida social intensa, é importante compreender que quando for aprovado verá que todo o esforço valeu a pena para realização do seu sonho.

Uma boa dica, é fazer exercícios físicos, uma simples corrida por exemplo é capaz de melhorar o funcionamento do Sistema Nervoso Central, um dos fatores que são chaves para produção de neurônios nas regiões associadas à aprendizagem e memória.

Motivação

A motivação é a chave do sucesso na vida dos concurseiros. Compreendemos que nem sempre é fácil, e às vezes bate aquele desânimo com vários fatores ao nosso redor. Porém tenha garra ao focar na sua aprovação no concurso público dos seus sonhos.

Caso você não seja aprovado de primeira, é primordial que você PERSISTA, com o tempo você irá adquirir conhecimento e experiência. Então é preciso se motivar diariamente para seguir a busca da aprovação, algumas orientações importantes para conseguir motivação:

- Procure ler frases motivacionais, são ótimas para lembrar dos seus propósitos;
- Leia sempre os depoimentos dos candidatos aprovados nos concursos públicos;
- Procure estar sempre entrando em contato com os aprovados;
- Escreva o porquê que você deseja ser aprovado no concurso. Quando você sabe seus motivos, isso te dá um ânimo maior para seguir focado, tornando o processo mais prazeroso;
- Saiba o que realmente te impulsiona, o que te motiva. Dessa maneira será mais fácil vencer as adversidades que irão aparecer.
- Procure imaginar você exercendo a função da vaga pleiteada, sentir a emoção da aprovação e ver as pessoas que você gosta felizes com seu sucesso.

Como dissemos no começo, não existe uma fórmula mágica, um método infalível. O que realmente existe é a sua garra, sua dedicação e motivação para realizar o seu grande sonho de ser aprovado no concurso público. acredite em você e no seu potencial.

A Solução tem ajudado, há mais de 36 anos, quem quer vencer a batalha do concurso público. Se você quer aumentar as suas chances de passar, conheça os nossos materiais, acessando o nosso site: www.apostilasolucao.com.br

Vamos juntos!

Língua Portuguesa

1. Compreensão e interpretação de textos: situação comunicativa, pressuposição, inferência, ambiguidade, ironia, figurativização, polissemia, intertextualidade, linguagem não-verbal	01
2. Tipos e gêneros textuais: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucionais, propaganda, editorial, cartaz, anúncio, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, ofício, carta	01
3. Estrutura textual: progressão temática, parágrafo, frase, oração, período, enunciado, pontuação, coesão e coerência	02
4. Variedade linguística, formalidade e informalidade, formas de tratamento, propriedade lexical, adequação comunicativa	02
5. Norma culta: ortografia, acentuação, emprego do sinal indicativo de crase	03
6. Pontuação	05
7. Formação de palavras, prefixo, sufixo, classes de palavras, regência, concordância nominal e verbal, flexão verbal e nominal, sintaxe de colocação	06
8. Produção textual	13
9. Semântica: sentido e emprego dos vocábulos; campos semânticos	13
10. Emprego de tempos e modos dos verbos em português	14
11. Fonologia: conceitos básicos, classificação dos fonemas, sílabas, encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos, divisão silábica	14
12. Morfologia: reconhecimento, emprego e sentido das classes gramaticais	15
13. Termos da oração. Processos de coordenação e subordinação	15
14. Transitividade e regência de nomes e verbos.	19
15. Padrões gerais de colocação pronominal no português	21
16. Estilística: figuras de linguagem	21
17. Reescrita de frases: substituição, deslocamento, paralelismo	24
18. Norma culta	25

Didática

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

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

1. Educação, Escola, Professores e Comunidade. Papel da Didática na Formação de Educadores. A Revisão da Didática. O Processo de Ensino. Os Componentes do Processo Didático: Ensino e Aprendizagem. Tendências Pedagógicas no Brasil e a Didática. Aspectos
--

ÍNDICE

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

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreensão e interpretação de textos: situação comunicativa, pressuposição, inferência, ambiguidade, ironia, figurativização, polissemia, intertextualidade, linguagem não-verbal	01
2. Tipos e gêneros textuais: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucionais, propaganda, editorial, cartaz, anúncio, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, ofício, carta	01
3. Estrutura textual: progressão temática, parágrafo, frase, oração, período, enunciado, pontuação, coesão e coerência	02
4. Variedade linguística, formalidade e informalidade, formas de tratamento, propriedade lexical, adequação comunicativa.	02
5. Norma culta: ortografia, acentuação, emprego do sinal indicativo de crase.	03
6. Pontuação	05
7. Formação de palavras, prefixo, sufixo, classes de palavras, regência, concordância nominal e verbal, flexão verbal e nominal, sintaxe de colocação	06
8. Produção textual.	13
9. Semântica: sentido e emprego dos vocábulos; campos semânticos	13
10. Emprego de tempos e modos dos verbos em português	14
11. Fonologia: conceitos básicos, classificação dos fonemas, sílabas, encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos, divisão silábica.	14
12. Morfologia: reconhecimento, emprego e sentido das classes gramaticais	15
13. Termos da oração. Processos de coordenação e subordinação	15
14. Transitividade e regência de nomes e verbos.	19
15. Padrões gerais de colocação pronominal no português	21
16. Estilística: figuras de linguagem.	21
17. Reescrita de frases: substituição, deslocamento, paralelismo	24
18. Norma culta.	25

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: SITUAÇÃO COMUNICATIVA, PRESSUPOSIÇÃO, INFERÊNCIA, AMBIGUIDADE, IRONIA, FIGURATIVIZAÇÃO, POLISSEMIA, INTERTEXTUALIDADE, LINGUAGEM NÃO-VERBAL

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...*

TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS: NARRATIVO, DESCRITIVO, EXPOSITIVO, ARGUMENTATIVO, INSTRUCCIONAIS, PROPAGANDA, EDITORIAL, CARTAZ, ANÚNCIO, ARTIGO DE OPINIÃO, ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, OFÍCIO, CARTA

TIPOLOGIA E GÊNEROS TEXTUAIS

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.

ESTRUTURA TEXTUAL: PROGRESSÃO TEMÁTICA, PARÁGRAFO, FRASE, ORAÇÃO, PERÍODO, ENUNCIADO, PONTUAÇÃO, COESÃO E COERÊNCIA

MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA

A coerência e a coesão são essenciais na escrita e na interpretação de textos. Ambos se referem à relação adequada entre os componentes do texto, de modo que são independentes entre si. Isso quer dizer que um texto pode estar coeso, porém incoerente, e vice-versa.

Enquanto a coesão tem foco nas questões gramaticais, ou seja, ligação entre palavras, frases e parágrafos, a coerência diz respeito ao conteúdo, isto é, uma sequência lógica entre as ideias.

Coesão

A coesão textual ocorre, normalmente, por meio do uso de **conectivos** (preposições, conjunções, advérbios). Ela pode ser obtida a partir da **anáfora** (retoma um componente) e da **catáfora** (antecipa um componente).

Confira, então, as principais regras que garantem a coesão textual:

REGRA	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
REFERÊNCIA	Pessoal (uso de pronomes pessoais ou possessivos) – anafórica Demonstrativa (uso de pronomes demonstrativos e advérbios) – catafórica Comparativa (uso de comparações por semelhanças)	João e Maria são crianças. <i>Eles</i> são irmãos. Fiz todas as tarefas, exceto <i>esta</i> : colonização africana. Mais um ano <i>igual aos</i> outros...
SUBSTITUIÇÃO	Substituição de um termo por outro, para evitar repetição	Maria está triste. <i>A menina</i> está cansada de ficar em casa.
ELIPSE	Omissão de um termo	No quarto, apenas quatro ou cinco convidados. (omissão do verbo “haver”)
CONJUNÇÃO	Conexão entre duas orações, estabelecendo relação entre elas	Eu queria ir ao cinema, <i>mas</i> estamos de quarentena.
COESÃO LEXICAL	Utilização de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos ou palavras que possuem sentido aproximado e pertencente a um mesmo grupo lexical.	A minha <i>casa</i> é clara. Os <i>quartos</i> , a <i>sala</i> e a <i>cozinha</i> têm janelas grandes.

Coerência

Nesse caso, é importante conferir se a mensagem e a conexão de ideias fazem sentido, e seguem uma linha clara de raciocínio.

Existem alguns conceitos básicos que ajudam a garantir a coerência. Veja quais são os principais princípios para um texto coerente:

- **Princípio da não contradição:** não deve haver ideias contraditórias em diferentes partes do texto.
- **Princípio da não tautologia:** a ideia não deve estar redundante, ainda que seja expressa com palavras diferentes.
- **Princípio da relevância:** as ideias devem se relacionar entre si, não sendo fragmentadas nem sem propósito para a argumentação.
- **Princípio da continuidade temática:** é preciso que o assunto tenha um seguimento em relação ao assunto tratado.
- **Princípio da progressão semântica:** inserir informações novas, que sejam ordenadas de maneira adequada em relação à progressão de ideias.

Para atender a todos os princípios, alguns fatores são recomendáveis para garantir a coerência textual, como amplo **conhecimento de mundo**, isto é, a bagagem de informações que adquirimos ao longo da vida; **inferências** acerca do conhecimento de mundo do leitor; e **informatividade**, ou seja, conhecimentos ricos, interessantes e pouco previsíveis.

VARIEDADE LINGUÍSTICA, FORMALIDADE E INFORMALIDADE, FORMAS DE TRATAMENTO, PROPRIEDADE LEXICAL, ADEQUAÇÃO COMUNICATIVA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Variações linguísticas reúnem as variantes da língua que foram criadas pelos homens e são reinventadas a cada dia.

Dessas reinvenções surgem as variações que envolvem diversos aspectos históricos, sociais, culturais e geográficos.

No Brasil, é possível encontrar muitas variações linguísticas, por exemplo, na linguagem regional. Todas as pessoas que falam uma determinada língua conhecem as estruturas gerais, básicas, de funcionamento podem sofrer variações devido à influência de inúmeros fatores.

Nenhuma língua é usada de maneira uniforme por todos os seus falantes em todos os lugares e em qualquer situação. Sabe-se que, numa mesma língua, há formas distintas para traduzir o mesmo significado dentro de um mesmo contexto.

As variações que distinguem uma variante de outra se manifestam em quatro planos distintos, a saber: fônico, morfológico, sintático e lexical.

Variações Fônicas

Ocorrem no modo de pronunciar os sons constituintes da palavra. Os exemplos de variação fônica são abundantes e, ao lado do vocabulário, constituem os domínios em que se percebe com mais nitidez a diferença entre uma variante e outra.

Variações Morfológicas

São as que ocorrem nas formas constituintes da palavra. Nesse domínio, as diferenças entre as variantes não são tão numerosas quanto as de natureza fônica, mas não são desprezíveis.

Variações Sintáticas

Dizem respeito às correlações entre as palavras da frase. No domínio da sintaxe, como no da morfologia, não são tantas as diferenças entre uma variante e outra.

Variações Léxicas

É o conjunto de palavras de uma língua. As variantes do plano do léxico, como as do plano fônico, são muito numerosas e caracterizam com nitidez uma variante em confronto com outra.

Tipos de Variação

Não tem sido fácil para os estudiosos encontrar para as variantes linguísticas um sistema de classificação que seja simples e, ao mesmo tempo, capaz de dar conta de todas as diferenças que caracterizam os múltiplos modos de falar dentro de uma comunidade linguística. O principal problema é que os critérios adotados, muitas vezes, se superpõem, em vez de atuarem isoladamente.

As variações mais importantes, para o interesse do concurso público, são as seguintes:

Existem diferentes variações ocorridas na língua, entre elas estão:

Varição Histórica - Aquela que sofre transformações ao longo do tempo. Como por exemplo, a palavra “Você”, que antes era vosmecê e que agora, diante da linguagem reduzida no meio eletrônico, é apenas VC. O mesmo acontece com as palavras escritas com PH, como era o caso de *pharmácia*, agora, *farmácia*.

Varição Regional (os chamados dialetos) - São as variações ocorridas de acordo com a cultura de uma determinada região, tomamos como exemplo a palavra *mandioca*, que em certas regiões é tratada por *macaxeira*; e *abóbora*, que é conhecida como *jerimum*.

Destaca-se também o caso do dialeto *caipira*, o qual pertence àquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de ter uma educação formal, e em função disso, não conhecem a linguagem “cultura”.

Varição Social - É aquela pertencente a um grupo específico de pessoas. Neste caso, podemos destacar as gírias, as quais pertencem a grupos de surfistas, tatuadores, entre outros; a linguagem coloquial, usada no dia a dia das pessoas; e a linguagem formal, que é aquela utilizada pelas pessoas de maior prestígio social.

Fazendo parte deste grupo estão os jargões, que pertencem a uma classe profissional mais específica, como é o caso dos médicos, profissionais da informática, dentre outros.

Varição Situacional: ocorre de acordo com o contexto o qual está inserido, por exemplo, as situações formais e informais.

Preconceito Linguístico

Está intimamente relacionado com as variações linguísticas, uma vez que ele surge para julgar as manifestações linguísticas ditas “superiores”.

Para pensarmos nele não precisamos ir muito longe, pois em nosso país, embora o mesmo idioma seja falado em todas as regiões, cada uma possui suas peculiaridades que envolvem diversos aspectos históricos e culturais.

A maneira de falar do norte é muito diferente da falada no sul do país. Isso ocorre porque nos atos comunicativos, os falantes da língua vão determinando expressões, sotaques e entonações de acordo com as necessidades linguísticas.

O preconceito linguístico surge no tom de deboche, sendo a variação apontada de maneira pejorativa e estigmatizada.

É importante ressaltar que todas as variações são aceitas e nenhuma delas é superior, ou considerada a mais correta.

NORMA CULTA: ORTOGRAFIA, ACENTUAÇÃO, EMPREGO DO SINAL INDICATIVO DE CRASE

ORTOGRAFIA OFICIAL

A ortografia oficial diz respeito às regras gramaticais referentes à escrita correta das palavras. Para melhor entendê-las, é preciso analisar caso a caso. Lembre-se de que a melhor maneira de memorizar a ortografia correta de uma língua é por meio da leitura, que também faz aumentar o vocabulário do leitor.

Neste capítulo serão abordadas regras para dúvidas frequentes entre os falantes do português. No entanto, é importante ressaltar que existem inúmeras exceções para essas regras, portanto, fique atento!

Alfabeto

O primeiro passo para compreender a ortografia oficial é conhecer o alfabeto (os sinais gráficos e seus sons). No português, o alfabeto se constitui 26 letras, divididas entre **vogais** (a, e, i, o, u) e **consoantes** (restante das letras).

Com o Novo Acordo Ortográfico, as consoantes **K**, **W** e **Y** foram reintroduzidas ao alfabeto oficial da língua portuguesa, de modo que elas são usadas apenas em duas ocorrências: **transcrição de nomes próprios e abreviaturas e símbolos de uso internacional**.

Uso do “X”

Algumas dicas são relevantes para saber o momento de usar o X no lugar do CH:

- Depois das sílabas iniciais “me” e “en” (ex: mexerica; enxergar)
- Depois de ditongos (ex: caixa)
- Palavras de origem indígena ou africana (ex: abacaxi; orixá)

Uso do “S” ou “Z”

Algumas regras do uso do “S” com som de “Z” podem ser observadas:

- Depois de ditongos (ex: coisa)
- Em palavras derivadas cuja palavra primitiva já se usa o “S” (ex: casa > casinha)
- Nos sufixos “ês” e “esa”, ao indicarem nacionalidade, título ou origem. (ex: portuguesa)
- Nos sufixos formadores de adjetivos “ense”, “oso” e “osa” (ex: populoso)

Uso do “S”, “SS”, “Ç”

- “S” costuma aparecer entre uma vogal e uma consoante (ex: diversão)
- “SS” costuma aparecer entre duas vogais (ex: processo)
- “Ç” costuma aparecer em palavras estrangeiras que passaram pelo processo de aportuguesamento (ex: muçarela)

Os diferentes porquês

POR QUE	Usado para fazer perguntas. Pode ser substituído por “por qual motivo”
PORQUE	Usado em respostas e explicações. Pode ser substituído por “pois”
POR QUÊ	O “que” é acentuado quando aparece como a última palavra da frase, antes da pontuação final (interrogação, exclamação, ponto final)
PORQUÊ	É um substantivo, portanto costuma vir acompanhado de um artigo, numeral, adjetivo ou pronome

Parônimos e homônimos

As palavras **parônimas** são aquelas que possuem grafia e pronúncia semelhantes, porém com significados distintos. **Ex:** cumprimento (extensão) X comprimento (saudação); tráfego (trânsito) X tráfico (comércio ilegal).

Já as palavras **homônimas** são aquelas que possuem a mesma pronúncia, porém são grafadas de maneira diferente. **Ex:** concerto (correção) X concerto (apresentação); cerrar (fechar) X serrar (cortar).

Nos capítulos seguintes serão passadas regras específicas quanto à acentuação e uso da crase, entre outras normas que condizem à ortografia oficial do português.

ACENTUAÇÃO

A acentuação é uma das principais questões relacionadas à Ortografia Oficial, que merece um capítulo a parte. Os acentos utilizados no português são: **acento agudo** (´); **acento grave** (`); **acento circunflexo** (^); **cedilha** (,) e **til** (~).

Depois da reforma do Acordo Ortográfico, a **trema** foi excluída, de modo que ela só é utilizada na grafia de nomes e suas derivações (ex: Müller, mülleriano).

Esses são sinais gráficos que servem para modificar o som de alguma letra, sendo importantes para marcar a sonoridade e a intensidade das sílabas, e para diferenciar palavras que possuem a escrita semelhante.

A sílaba mais intensa da palavra é denominada **sílaba tônica**. A palavra pode ser classificada a partir da localização da sílaba tônica, como mostrado abaixo:

- **OXÍTONA:** a última sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: café)
- **PAROXÍTONA:** a penúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: automóvel)
- **PROPAROXÍTONA:** a antepenúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: lâmpada)

As demais sílabas, pronunciadas de maneira mais sutil, são denominadas **sílabas átonas**.

Regras fundamentais

CLASSIFICAÇÃO	REGRAS	EXEMPLOS
OXÍTONAS	<ul style="list-style-type: none"> • terminadas em A, E, O, EM, seguidas ou não do plural • seguidas de -LO, -LA, -LOS, -LAS 	cipó(s), pé(s), armazém respeitá-la, compô-lo, comprometê-los
PAROXÍTONAS	<ul style="list-style-type: none"> • terminadas em I, IS, US, UM, UNS, L, N, X, PS, Ã, ãS, ãO, ãOS • ditongo oral, crescente ou decrescente, seguido ou não do plural <p>(OBS: Os ditongos “EI” e “OI” perderam o acento com o Novo Acordo Ortográfico)</p>	táxi, lápis, vírus, fórum, cadáver, tórax, bíceps, imã, órfão, órgãos, água, mágoa, pônei, ideia, geleia, paranoico, heroico
PROPAROXÍTONAS	<ul style="list-style-type: none"> • todas são acentuadas 	cólica, analítico, jurídico, hipérbole, último, álibi

Regras especiais

REGRA	EXEMPLOS
Acentua-se quando “I” e “U” tônicos formarem hiato com a vogal anterior, acompanhados ou não de “S”, desde que não sejam seguidos por “NH” OBS: Não serão mais acentuados “I” e “U” tônicos formando hiato quando vierem depois de ditongo	saída, faísca, baú, país feiuira, Bocaiuva, Saiupe
Acentua-se a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos “TER” e “VIR” e seus compostos	têm, obtêm, contêm, vêm

DIDÁTICA

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

EDUCAÇÃO, ESCOLA, PROFESSORES E COMUNIDADE

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

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

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

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

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

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

A Educação como Projeto, a Reflexão e a Práxis

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

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

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

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

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

1. O Sujeito da Educação

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

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

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

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

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

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

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

2. O Agir, os Fins e os Valores

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

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

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

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

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

3. A Força e a Fraqueza da Consciência

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Concepções de escola

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

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

¹ Fonte: www.emaberto.inep.gov.br - Texto adaptado de Antônio Joaquim Severino

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

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

Concepções de Educação

Concepção Tradicionalista da Educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Concepção Liberalista Da Educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O papel do social e da aprendizagem no desenvolvimento do homem

O determinismo biológico na teoria pré-formista ou inatista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O determinismo do meio na teoria empirista/ ambientalista ou behaviorista

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

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

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

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

A síntese da teoria interacionista.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

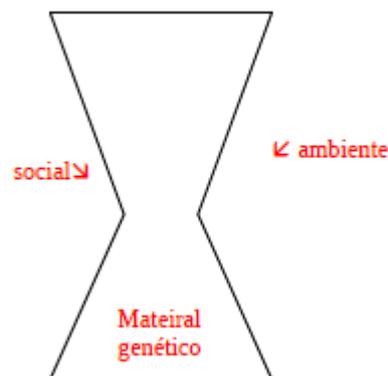
A relação entre o social e o natural, entre o cultural e o biológico, ou seja, a questão da relação entre esses dois elementos, perde a sua especificidade e é transformada numa relação de mera porcentagem. A diferença entre os “sócio-interacionistas”, e os interacionistas reside apenas na atribuição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

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

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

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

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



Modelo proposto por Galahue, (1996)

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

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

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

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

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

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

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