



ANAJÁS - PA

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANAJÁS - PARÁ

Coordenador Pedagógico

EDITAL Nº 001/2024 – PMA

CÓD: SL-093AB-24
7908433252689

Língua Portuguesa

1. Compreensão e interpretação de textos com domínio das relações morfosintáticas, semânticas, discursivas, argumentativas e pragmáticas.....	7
2. Tipologia e gêneros textuais	10
3. Coesão e coerência	17
4. Intertextualidade	18
5. Fonética (ortografia oficial, acentuação gráfica, prosódia e ortoépia)	19
6. Pontuação	22
7. Morfologia: estrutura, formação	24
8. classe de palavras	26
9. Semântica (fenômenos semânticos)	38
10. Termos da oração.....	39
11. Sintaxe da frase: colocação pronominal	41
12. concordância.....	42
13. regência	43
14. Crase	46
15. Principais figuras de linguagem	46
16. Correspondência oficial (memorando, ofício, aviso, mensagem, comunicação e relatório)	49

Informática Básica

1. Conceitos básicos em informática: Hardware: unidade central de processamento, periféricos e dispositivos de entrada, saída e armazenamento de dados	69
2. Software: tipos de software, software livre e software proprietário, conceitos básicos de sistemas operacionais	71
3. Noções de ambiente Windows e distribuições Linux.....	74
4. Conceitos de organização e de gerenciamento de arquivos e pastas, permissão de arquivos, comandos do terminal Linux, backup	98
5. Conceitos e funções de aplicativos de editores de texto, planilhas eletrônicas, apresentações (pacote Microsoft Office e LibreOffice)	101
6. Internet: conceitos básicos e serviços associados à internet: navegação.....	121
7. correio eletrônico	124
8. grupos de discussão.....	127
9. armazenamento em nuvem.....	129
10. busca e pesquisa.....	131
11. plataformas de comunicação e colaboração.....	132
12. Redes de computadores: noções básicas de redes de computadores, LAN, MAN, WAN, Intranet, endereçamento.....	134
13. Segurança da informação: Conceitos de Confidencialidade, Integridade, Autenticidade, Disponibilidade.....	140

Didática e Legislação

1. Lei 8.069/1990 e suas atualizações: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.....	145
2. Constituição Federal, artigo 208 – Capítulo da Educação	182

ÍNDICE

3. Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Atualizações: Título I - Da Educação, Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Título IV – Da Organização da Educação Nacional; Título V – Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares, Título V – capítulo II seção II - Da Educação Infantil; Capítulo V - Título VI - Dos Profissionais da Educação.....	183
4. BNCC: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	189
5. Lei nº 13005/14 – Plano Nacional de Educação e anexos.....	230
6. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020	245
7. Projeto Político Pedagógico	248
8. Princípios e critérios para o Planejamento educacional e planos.....	249
9. Avaliação Escolar.....	249
10. O processo de avaliação do desempenho escolar como instrumento de acompanhamento do trabalho do professor e dos avanços da aprendizagem do aluno.....	251
11. Importância dos recursos tecnológicos na escola.....	257
12. Prática educativa: ensino, estudo ativo, relações professor/aluno.....	262
13. Interdisciplinaridade e transversalidade.....	263
14. Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem	264

Conhecimentos Específicos Coordenador Pedagógico

1. Políticas educacionais: Plano Nacional de Educação	269
2. Financiamento da educação	269
3. Gestão democrática.	270
4. Educação inclusiva: Princípios e fundamentos. Adaptação curricular. Atendimento educacional especializado; Educação Inclusiva e educação especial	275
5. Legislação e normas, LDBEN e suas atualizações.....	346
6. Tecnologias educacionais: Plataformas e recursos digitais; Uso de tecnologias em sala de aula; Educação a distância; Tecnologias assistivas	346
7. Pedagogia social: Educação não formal	349
8. Projetos sociais	350
9. Pedagogia comunitária	351
10. Educação para a cidadania.....	351
11. Fundamentos da gestão educacional, coordenação pedagógica, projeto político pedagógica, gestão democrática e participativa, conselho escolar.....	352
12. Avaliação da aprendizagem: Tipos de avaliação; Critérios e instrumentos de avaliação; Práticas avaliativas; Avaliação formativa e somativa.	352
13. Educação e diversidade cultural: Multiculturalismo e interculturalidade; Educação para as relações étnico-raciais; Educação para a diversidade sexual; Gênero e educação.....	361
14. Alfabetização e letramento; Leitura e escrita nas séries iniciais e no ensino fundamental; Desenvolvimento da linguagem escrita	372
15. Currículo escolar: Conceitos e definições; Componentes curriculares; Interdisciplinaridade e transversalidade; Planejamento curricular.....	375
16. Psicologia da educação: Desenvolvimento humano; Aprendizagem e motivação; Processos cognitivos; Personalidade e emoções.....	377

sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: “vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola!”.

Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores (as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a autoestima de estudantes associados a grupos subalternizados. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. Ou seja, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam de modo tão agudo o panorama cultural contemporâneo.

Cabe também ressaltar a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que povoam nossas salas de aula, pelos “currículos” por eles “vividos” em outros espaços socioeducativos (*shoppings*, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos. Nesses outros espaços extraescolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. Vale perguntar:

Como temos, nas salas de aula, reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente?

Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos buscado neutralizar influências “indesejáveis”?

Como temos, na escola, dialogado com os “currículos” desses outros espaços?

Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a perguntar:

Como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto?

Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade?

Como articular currículo e multiculturalismo?

Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas?

Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas?

Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações?

Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira?

De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos?

Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que visem a enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido. Fundamentamo-nos, nesse propósito, em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do (a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos.

O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e a história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Conhecimentos Antropológicos

Há relações presentes em diferentes grupos e sociedades humanas que não se explicam exclusivamente pelo socioeconômico, nem se reduzem a estados afetivos e psicológicos. São exemplos, a relação do ser humano com a organização de seu grupo, com o sagrado, o mágico, o sobrenatural, a relação com o patrimônio cultural, tudo o que o precede e sucede. Trata-se de fatos que caracterizam a existência da cultura, especificidade exclusiva da vida humana.

A Antropologia caracteriza-se como o estudo das alteridades, no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar daquilo que é exclusivamente humano, como criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar. Nesse sentido, cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra.

A variabilidade interna presente em cada cultura também é objeto de estudo da Antropologia, tornando possível compreender variáveis formas de organização humana, convivendo dentro de visões de mundo semelhantes.

É também nos conhecimentos antropológicos que se encontram subsídios para entender algumas das questões mais difíceis de nosso tempo, que vai ao encontro do terceiro milênio. Em particular, a temática étnica, cada vez mais presente em um mundo que se complexifica de maneira crescente, sob aparência de homogeneização, assim como o estudo das mutações culturais, que se apresentam com ritmos distintos, em diferentes grupos.

Assim, falar de cultura é tratar de permanências e mudanças, de manifestações patentes, que expressam, com frequência, o latente - atuante, embora nem sempre perceptível em termos objetivos.

É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existindo homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles são mais tarde introduzidos nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe.

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores. O grupo social transforma e reformula constantemente esses códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade.

Entretanto, o processo de mudança intrínseco a qualquer cultura já foi entendida como desfiguração da cultura tradicional, desvio e perda, o que, do ponto de vista aqui colocado, é uma ideia incorreta. É preciso compreender esse caráter intrínseco da mudança, do ponto de vista dos grupos culturais, diferente de intromissões de elementos externos que sugerem ou impõem fatores estranhos à cultura, ou até de transplantes culturais.

A cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia.

Alguns temas, conceitos e termos da temática da Pluralidade Cultural dependem intrinsecamente de conhecimentos antropológicos, por referirem-se diretamente à organização humana, na qual se coloca a diversidade.

Assim, o termo “raça”, de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais pelos maus usos a que se prestou.

Nas ciências biológicas, raça é a subdivisão de uma espécie, cujos membros mostram com frequência um certo número de atributos hereditários. Refere-se ao conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, o formato do crânio e do rosto, tipo de cabelo, etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade. O conceito de raça, portanto, assenta-se em um conteúdo biológico, e foi utilizado na tentativa de demonstrar uma pretensa relação de superioridade/inferioridade entre grupos humanos.

A diversidade das sociedades humanas não se explica pela diferença genética - a variação dos caracteres genéticos internos de qualquer grupo é muito grande -, mas sim pela cultura. A divisão biológica da espécie humana não implica hierarquia, ainda que diferentes visões de mundo expliquem de múltiplas formas a diversidade humana. Do ponto de vista de dignidade, de Direitos Universais, há uma só humanidade.

Convém lembrar que o uso do termo “raça” no senso comum é ainda muito difundido, variando da ideia de reafirmação étnica, de forma a distinguir singularidades de potencial e demanda, como aquele que é feito comumente por movimentos sociais, a usos ostensivamente pejorativos, que alimentam racismo e discriminação.

Cabe, aqui, introduzir o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico, que frequentemente se autodenomina comunidade. Já o “etnocentrismo” - tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo, e de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias - muitas vezes dificulta um diálogo intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem.

Por isso, é errado, conceitual e eticamente, sustentar argumentos de ordem racial/étnica para justificar desigualdades socioeconômicas, dominação, abuso, exploração de certos grupos humanos. Historicamente, no Brasil, tentou-se justificar, por essa via, injustiças cometidas contra povos indígenas, contra africanos e seus descendentes, da barbárie da escravidão a formas contemporâneas de discriminação e exclusão, desses e outros grupos étnicos e culturais, em diferentes graus e formas. A escola deve posicionar-se

Na perspectiva do trabalho conjunto entre alfabetização e letramento, o professor precisa, em primeiro lugar, traçar um perfil da turma, percebendo os diferentes níveis em que as crianças se encontram. Depois, deve pensar em atividades diversificadas que trabalhem com o sistema notacional e as situações de reflexão, questionamento e criação de hipóteses.

A partir desse envolvimento e desse conhecimento que as crianças possuem acerca da escrita, é possível planejar atividades que de fato contribuam para que o aluno avance em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, criando diferentes oportunidades de aprendizagem e de integração com o processo de escolarização. Cabe ao professor compreender o processo, buscar soluções por meio de estudo, reflexão e troca com seus pares.

Assim, ele deve trabalhar com esses diferentes saberes, conhecendo as práticas culturais e sociais vivenciadas pela comunidade e pelos alunos. Ele precisa ainda favorecer o contato com a escrita nas mais variadas circunstâncias, para que a criança vá se familiarizando com as situações de aprendizagem e avance de nível.

Mesmo que as crianças não tenham dominado todos os conhecimentos propostos pelos professores ao final do ano letivo, isso não significa que elas não aprenderam; pelo contrário, alguns saberes foram agregados e construídos. Contudo, é necessário observar e identificar quais conquistas foram possibilitadas, de forma que a criança se sinta segura, valorizada e motivada para novas aprendizagens.

Por fim, é urgente que escolas e educadores pensem em práticas de alfabetização e letramento partindo de um planejamento que contemple atividades capazes de auxiliar os alunos a avançarem em sua aprendizagem. Tais atividades devem ser do interesse da criança e estar de acordo com a realidade em que ela está inserida.

Somente por meio dessas experiências será possível refletir sobre a prática da leitura e da escrita em diferentes circunstâncias. Portanto, o desenvolvimento das capacidades dos alunos em relação à língua escrita não é um processo que se encerra assim que eles se apropriam do sistema de escrita, pelo contrário, ele se estende por toda a vida.

O que os sujeitos fazem é apenas aprimorar e criar possibilidades na construção de novos conhecimentos e habilidades.

— Processos de alfabetização

A alfabetização envolve alguns processos relacionados. Alguns deles são a consciência fonológica, o conhecimento das letras e o reconhecimento do uso social da escrita.

— Formação Continuada

A formação continuada reivindica para si um papel importante na construção da identidade docente, mas é correto afirmar que ela não é a única responsável por tal desenvolvimento. Ela só é válida no contexto de real contribuição para o crescimento do professor em suas práticas em sala.

O PAIC e o PNAIC são dois programas de formação continuada, um de âmbito estadual (Ceará) e outro de âmbito federal.

— PAIC

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), é uma política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e instituições da sociedade civil, com apoio do governo federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos

das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade. Com essa finalidade, o PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização.

O PAIC foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense.

Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental²⁶.

PAIC+5

Em 2011, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, expandiu as ações até o 5º ano, com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental. Essa iniciativa é denominada Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5).

MAIS PAIC

Em 2015 foi lançado o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa. A medida teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses. A iniciativa apoia a aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados.

— PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷.

O PNAIC tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

No período de três anos, o ciclo de alfabetização proposto visa à inserção da criança na cultura escolar assegurando a alfabetização e o letramento, e, assim, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de

²⁶ <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>
²⁷ <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

– **Escola como aparelho ideológico do Estado:** destaca que algumas instituições sociais auxiliam o Estado a manter a classe trabalhadora sob pressão e controle por meio de regras e valores diferentes daqueles que a classe dominante precisa seguir. Por isso, entende essas instituições como aparelho repressivo do Estado (a polícia, os tribunais e as prisões) e como aparelhos ideológicos do Estado (a igreja, a mídia e a escola).

Essa corrente ideológica também faz suas críticas à situação da escola, mas não apresenta sugestões para mudanças efetivas ao sistema educacional, sendo também considerada uma teoria crítico-reprodutivista.

– **Pedagogia libertária:** com origem no movimento anarquista moderno, faz oposição a qualquer forma de governo que levante a bandeira da liberdade e igualdade para todos, partindo do pressuposto de que o povo deve autogerir-se a partir de suas próprias vontades e necessidades. Propõe uma nova organização social, em que a prática educativa fica identificada como prática social de formação do novo homem, preparado para a autogestão.

– **Pedagogia libertadora:** procede dos estudos de Paulo Freire a partir da análise das condições marginalizantes da sociedade brasileira e da alienação produzida por ela. Descreve e critica o modo de educação bancária e propõe a conscientização crítica da população pobre por meio da interpretação dos problemas sociais que a cercam e consomem.

– **Pedagogia histórico-crítica ou crítico-social:** propõe um currículo que favoreça o entendimento sobre a cultura universal, criado e incorporado pela humanidade ao longo do tempo. Entretanto, preocupa-se que esse conteúdo seja apresentado, contextualizado e debatido, de maneira a propiciar a autonomia e a liberdade das classes dominadas e oprimidas.

O conhecimento científico deve ser trabalhado criticamente, de modo que os alunos compreendam como esse conhecimento é produzido, como organiza a sociedade e a quem interessa. Destacam-se também os debates sobre o currículo oculto, manifestado pelas relações sociais na escola, em que o poder é hierarquicamente concretizado entre professor-aluno, entre disciplinas e entre séries escolares.

— Teoria pós-crítica

Para esta teoria, a subjetividade dos estudantes e dos professores é predominante e, portanto, seu foco está nos sujeitos e nas diferenças. Para isso, engloba estudos de diferentes áreas do saber, como os culturais, filosóficos, antropologia, de gênero, entre outros, para explicar o que o sujeito é e poderá ser.

Nessa teoria, as ideias fixas e absolutas não têm espaço porque partem do pressuposto de que as relações humanas as modificam a cada instante. Por isso, não representa uma teoria concisa e unificada, mas um conjunto de várias perspectivas sobre diversos campos do saber.

Essa teoria debate as relações de gênero, raça, etnia, orientação religiosa e as desigualdades de classes sociais, apresentando um currículo multiculturalista no qual se destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder, pois é uma reivindicação dos grupos culturais minoritários que são obrigados a viver em um mesmo espaço e tempo com diferentes culturas, raças, etnias e nacionalidades, representando um importante instrumento de luta política.

O currículo deve promover nos alunos a compreensão de que o significado das coisas está nas relações de poder que lhe conferem valores positivos ou negativos, e não nas coisas em si. Abaixo, o Quadro 1 apresenta os principais termos veiculados pelas teorias curriculares.

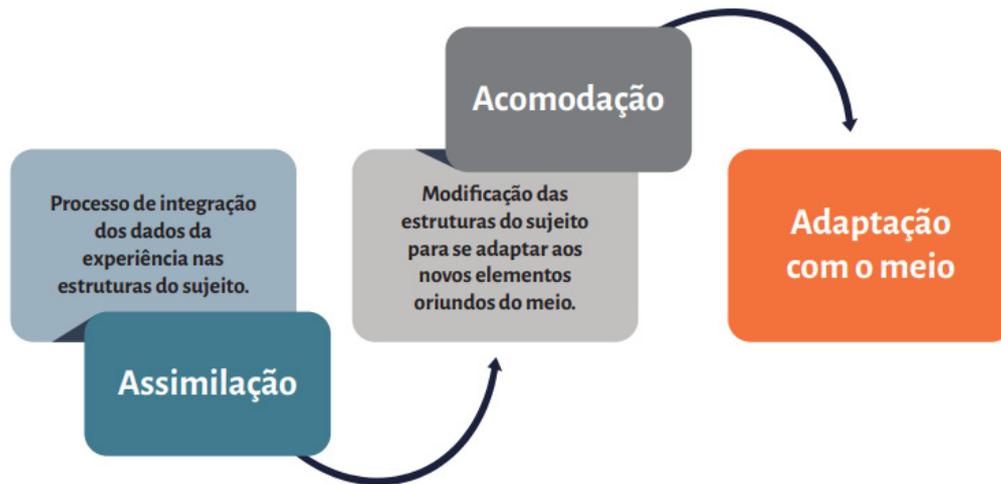
Quadro 1. Palavras-chaves das teorias curriculares

Tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, ajuste, resultados, reprodução.
Críticas	Ideologia, reprodução cultural social, poder, classe social, relações de produção, capitalismo, conscientização, emancipação, currículo oculto, resistência, libertação.
Pós-críticas	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação do discurso, saber-poder, representação cultural, gênero, raça, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: Adaptado de Silva (2017).

Currículo e desafios contemporâneos [recurso eletrônico] / Pablo Bes. [Et al.]; revisão técnica: Rosemary Trabold Nicacio. – Porto Alegre: SAGAH, 2020.

Processo de assimilação e acomodação



https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf

Segundo Piaget, haveria aprendizagem somente quando o esquema de assimilação sofre acomodação. Nesse sentido, o sujeito vai construindo teorias acerca do funcionamento do meio físico e social.

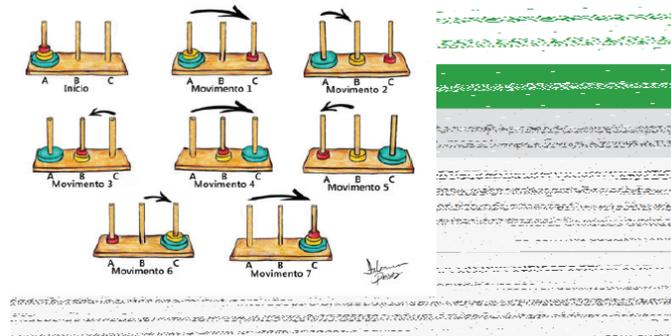
O desenvolvimento cognitivo constitui um processo de sucessivas mudanças nas estruturas cognitivas, de construção e reconstrução contínuas de esquemas prévios, os quais, aos poucos, transformam bases inatas e reflexas em representações mentais, conduzindo ao equilíbrio. O equilíbrio entre os dois processos possibilita uma adaptação cada vez mais adequada do sujeito ao mundo e, conseqüentemente, sua organização mental.

Todavia, quando este equilíbrio é rompido por experiências ainda não assimiladas, a mente se reorganiza para construir novos esquemas de assimilação e novamente atingir o equilíbrio. Este processo de reequilíbrio é denominado equilíbrio majorante e é o responsável pelo desenvolvimento mental do sujeito.

A partir da abordagem piagetiana, é fundamental provocar o desequilíbrio na mente da criança para que ela, ao buscar o reequilíbrio, se reorganize cognitivamente e consiga aprender. Ou seja, quando o equilíbrio é desestabilizado a criança tem a oportunidade de crescer e se desenvolver. Sob esta ótica, é imprescindível que o professor desafie o aluno, provocando constante desequilíbrio em seus esquemas mentais.

Para compreender melhor esse processo, tomemos como exemplo a figura abaixo:

Cavalo ou cachorro?



https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf

Na imagem podemos ver dois animais: um cavalo e um cachorro. Pensemos numa criança que começa a reconhecer os animais e, até o momento, conhece apenas o cachorro. Então, a representação mental que possui de animais foi construída com base nas características do cachorro.

Quando vê outro animal com características semelhantes vai utilizar o esquema que já construiu para identificar este animal. Assim, ao olhar o cavalo inicialmente pensará que ele também é um cachorro: ambos possuem quatro patas, um rabo, pescoço, nariz molhado, duas orelhas, etc. Nesta etapa ocorre a assimilação: a semelhança entre o cavalo e o cachorro (apesar da diferença de tamanho) faz com que um cavalo passe por um cachorro.

No decorrer do desenvolvimento incidem, entre os campos funcionais e no interior de cada um, sucessivas diferenciações (mudanças). A ideia de diferenciação é fundamental na psicogenética walloniana, e, numa perspectiva mais ampla, orienta o processo de formação da personalidade.

Outro aspecto a ser ressaltado na teoria de Wallon é o papel da emoção. Para ele, a emoção encontra-se na origem da consciência, regulando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Diferencia emoção de afetividade, sendo a emoção uma manifestação da vida afetiva e a afetividade um conceito mais abrangente. As emoções se diferenciam de outras manifestações afetivas e se manifestam acompanhadas de alterações orgânicas (aceleração dos batimentos cardíacos, da respiração, etc.), provocando alterações na expressão facial, na postura, na maneira como os gestos são executados.

Defende, ainda, que as emoções são reações organizadas e que se exercem reguladas pelo sistema nervoso central, cujos comandos próprios estão situados na região sub-cortical. Contudo, salienta que é somente com a aquisição da linguagem que as possibilidades de expressar as emoções se diversificam, como também os motivos que as originam.

A motricidade ocupa lugar especial na teoria walloniana, é simultânea e sequencial à primeira estrutura de relação e correlação, tanto com o meio, quanto com os outros e com os objetos posteriormente. É pelo ato motor que nos relacionamos com o mundo físico (motricidade de realização), tendo o movimento um papel fundamental na afetividade e também na cognição.

Um dos traços originais desta perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento. Por meio do movimento as pessoas são mobilizadas para posteriormente agirem sobre o mundo físico.

A psicogenética walloniana também atribui muitas significações ao tônus muscular, enquanto componente corporal que se modifica ao manifestar emoções. Esclarece que o músculo, mesmo em repouso, possui um estado permanente de tensão que é conhecido como tônus muscular. Ele está presente em todas as funções motrizes do organismo como o equilíbrio, a coordenação e o movimento. O tônus muscular é diretamente moldado pelas emoções.

Nesse sentido, não é possível selecionar um único aspecto da criança para ser trabalhado, pois o desenvolvimento acontece nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil: afetivo, cognitivo e motor. O campo afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pelo desejo.

O campo cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários. O campo motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem.

A psicologia genética de Wallon, por sua abrangência e dinamicidade, serve de base para direcionar muitas ações no campo educacional. O maior objetivo da educação, no contexto de sua psicologia genética, estaria posto no desenvolvimento da pessoa e não em seu desenvolvimento intelectual. A inteligência é uma parte do todo em que o sujeito se constitui. Neste sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa.

Suas proposições pedagógicas indicam a necessidade de reformulação no contexto escolar, no sentido de superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, a partir de um processo de reflexão da própria escola acerca de suas dimensões sócio-políticas e de seu papel no movimento de transformações da sociedade.

QUESTÕES

1. (FSADU/Prefeitura Municipal de São José de Ribamar) A Filosofia e o exercício do filosofar sempre tiveram, (e vão continuar tendo) consequências para a praxis educativa. São muitas as concepções teórico-filosóficas que ao longo da História vêm produzindo encaminhamentos para a educação sistemática, de modo que torna-se imprescindível uma abordagem filosófica em todos os aspectos da realidade educacional.

Tomando por base essa assertiva, assinale a alternativa CORRETA:

- (A) As abordagens filosóficas estão presentes em todos os aspectos da realidade educacional de tal modo que é uma constante a postura reflexivo-crítica dos professores.
- (B) O saber filosófico possibilita o explicitar criticamente os conceitos e valores que sustentam as ações educativas, sem, contudo, encaminhar para novas posições.
- (C) Os pressupostos teórico-filosóficos promovem um fecundo intercurso com as abordagens científicas da educação, construindo uma fonte permanente e crítica de significação e direcionamento para o alcance de metas.
- (D) O pensar filosófico, enquanto forma especial de conhecimento da prática existencial sob os mais diversos prismas, contribui em toda a extensão para as formas especiais de conhecer da prática educativa.
- (E) A compreensão filosófica do educar revela sempre o papel do campo epistêmico e axiológico da Filosofia, podendo a educação dispensar a contribuição das Ciências Humanas.

2. (FSADU/Prefeitura Municipal de São José de Ribamar) A Carta Magna do nosso país (1988) elenca direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, de modo que, dentre os fundamentos do Estado Democrático de Direito, está a cidadania. Com base no texto Constitucional, a educação brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) propõe uma educação comprometida com a cidadania e elege princípios, segundo os quais, deve-se orientar a educação formal. Assinale a alternativa que contém esses princípios.

- (A) Diálogo; confiança; promoção de valores humanos.
- (B) Pluralidade cultural, convívio social; direitos e deveres.
- (C) Solidariedade; justiça; coparticipação sociopolítica.
- (D) Dignidade; igualdade de direitos; participação; corresponsabilidade pela vida social.
- (E) Responsabilidade; respeito às diferenças; direito à saúde.