

Prefeitura Municipal de Petrolina do Estado de Pernambuco

PETROLINA-PE

Comum as Áreas de Professor Substituto do Ensino
Fundamental – Anos Finais

História,
Geografia,
Língua Estrangeira Moderna – Inglês,
Ciências,
Educação Física;
Língua Espanhola;
Língua Francesa,
Música

NB080-N9

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo sac@novaconcursos.com.br.

OBRA

Prefeitura Municipal de Petrolina do Estado de Pernambuco

Comum as Áreas de Professor Substituto do Ensino Fundamental - Anos Finais

Edital Nº 17/2019 (Retificado)

AUTORES

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco

Matemática - Profº Bruno Chierregatti e João de Sá Brasil

Conhecimentos Pedagógicos e Legislação -Profª Ana Maria B. Quiqueto

PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO

Christine Liber

Leandro Filho

DIAGRAMAÇÃO

Thais Regis

CAPA

Joel Ferreira dos Santos



www.novaconcursos.com.br

sac@novaconcursos.com.br

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:

www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: JN001-19



PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

Língua, linguagem e variedades linguísticas.....	01
Semântica e interação. Significação das palavras.....	07
Funções da Linguagem.....	10
Textualidade (coesão, coerência e contexto discursivo).....	10
Emprego das palavras.....	15
Ortografia e acentuação.....	53
Estudo de textos Interpretação de textos. Tópico frasal e sua relação com ideias secundárias.....	60
Pontuação.....	67
Gêneros e tipos de texto.....	71
Regras ortográficas atuais com o Novo Acordo Ortográfico.....	72

MATEMÁTICA

Problemas envolvendo operações com números naturais (adição, subtração, multiplicação, divisão);.....	01
Juros simples;.....	04
Problemas envolvendo sistema monetário brasileiro;.....	05
Uso da porcentagem.....	08

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Concepções de currículo e a pedagogia das competências;.....	01
A função social da escola;.....	06
Ética no trabalho docente;.....	10
Projetos de trabalho e a interdisciplinaridade;.....	14
A avaliação formativa no contexto do processo ensinoaprendizagem;.....	18
Novas tecnologias da informação e comunicação;.....	26
Projeto Político-Pedagógico Escolar;.....	27
Educação inclusiva;.....	34
Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional;.....	40
Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 53 a 59, 136 a 137).....	59

ÍNDICE

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Concepções de currículo e a pedagogia das competências;.....	01
A função social da escola;.....	06
Ética no trabalho docente;.....	10
Projetos de trabalho e a interdisciplinaridade;.....	14
A avaliação formativa no contexto do processo ensinoaprendizagem;.....	18
Novas tecnologias da informação e comunicação;.....	26
Projeto Político-Pedagógico Escolar;.....	27
Educação inclusiva;.....	34
Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional;.....	40
Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 53 a 59, 136 a 137).....	59

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

CURRÍCULO, INTEGRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

CURRÍCULO E SUAS DEFINIÇÕES

O debate sobre Currículo e sua conceituação é necessário para que saibamos defini-lo e para conhecer quais as teorias que o sustentam na educação. Um Currículo não é um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário ou índice. Pelo contrário, a construção de um Currículo demanda:

- uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar;
- a compreensão de que o Currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram;
- conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos) (LOPES, 2006).

Para iniciar o debate vamos apresentar algumas definições de currículo para compreender as teorias que circulam entre nós, educadores. De acordo com Lopes (2006, contracapa):

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...].

Essa concepção converge com a de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.15):

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.

As definições de currículo de Lopes (2006) e Silva (2005) são aquelas de Sacristán (2003):

[...] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma [...]

Lopes (2006), Silva (2005) e Sacristán (2000) afirmam que o Currículo não é uma listagem de conteúdos. O currículo é processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno.

Essas reflexões devem orientar a ação dos profissionais da educação quanto ao Currículo, além de estimular o valor formativo do conhecimento pedagógico para os professores, o que realmente nos importa como docentes.



#FicaDica

Conhecer as teorias sobre o Currículo nos leva a refletir sobre para que serve, a quem serve e que política pedagógica elabora o Currículo.

TEORIAS DO CURRÍCULO

Para Silva (2005) é importante entender o significado de teoria como discurso ou texto político. Uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. De acordo com esse autor, uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como é, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo. Como sabemos as chamadas "teorias do currículo", assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (SILVA, 2005).

É preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (SILVA, 2005).

Para Silva (2005) as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que enfatizam. São elas:

Teorias Tradicionais: (enfatizam) ensino - aprendizagem-avaliação - metodologia- didática-organização - planejamento- eficiência- objetivos.

Teorias Críticas: (enfatizam) ideologia- reprodução cultural e social- poder- classe social- capitalismo- relações sociais de produção- conscientização- emancipação- currículo oculto- resistência.

Teorias Pós-Críticas: (enfatizam) identidade - alteridade - diferença subjetividade - significação e discurso- saber e poder- representação- cultura- gênero- raça- etnia- sexualidade- multiculturalismo.

As teorias tradicionais consideram-se neutras, científicas e desinteressadas, as críticas argumentam que não existem teorias neutras, científicas e desinteressadas, toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder.

As pós-críticas começam a se destacar no cenário nacional, os currículos existentes abordam poucas questões que as representam. Encontramos estas que dimensões nos PCNS, temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural) e em algumas produções literárias no campo do multiculturalismo.

O que é essencial para qualquer teoria é saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar o porquê desses conhecimentos e não outros devem ser ensinados, de acordo com os conceitos que enfatizam.

Quantas vezes em nosso cotidiano escolar paramos para refletir sobre Teorias do currículo e o Currículo? Quando organizamos um planejamento bimestral, anual pensamos sobre aquela distribuição de conteúdo de forma crítica? Discute-se que determinado conteúdo é importante porque é fundamento para a compreensão daquele que o sucederá no bimestre posterior ou no ano que vem. Alegamos que se o aluno não tiver acesso a determinado conteúdo não conseguirá entender o seguinte. Somos capazes de perceber em nossas atitudes (na prática docente), na forma como abordamos os conteúdos selecionados, um posicionamento tradicional ou crítico? E por que adotamos tal atitude?

Precisamos entender os vínculos entre o currículo e a sociedade, e saber como os professores/as, a escola, o currículo e os materiais didáticos tenderão a reproduzir a cultura hegemônica e favorecer mais uns do que outros. Também é certo que essa função pode ser aceita com passividade ou pode aproveitar espaços relativos de autonomia, que sempre existem, para exercer a contra-hegemonia, como afirma Apple. Essa autonomia pode se refletir nos conteúdos selecionados, mas principalmente se define na forma como os conteúdos são abordados no ensino.

A forma como trabalhamos os conteúdos em sala de aula indica nosso entendimento dos conhecimentos escolares. Demonstra nossa autonomia diante da escolha.

SARUP (apud SACRISTÁN, 2000) distingue a perspectiva crítica da tradicional da seguinte forma:

A finalidade do currículo crítico é o inverso do currículo tradicional; este último tende a “naturalizar” os acontecimentos; aquele tenta obrigar os alunos/a a que questione as atitudes e comportamentos que considera “naturais”. O currículo crítico oferece uma visão da realidade como processo mutante contínuo, cujo agentes são os seres humanos, os quais, portanto, estão em condição de realizar sua transformação. A função do currículo não é “refletir” uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, que poderiam ter sido diferentes (e que ainda podem sê-lo).

É por isso que Albuquerque /Kunzle (2006) perguntam:

Quando pensamos o currículo tomamos a ideia de caminho: que caminho vamos percorrer ao longo deste tempo escolar? Que seleções vamos fazer? Que seleções temos feito? E mais: em que medida nós, professoras/es e pedagogas/os interferimos nesta seleção? Qual é o conhecimento com que a escola deve trabalhar? Quando escolhemos um livro didático, ele traz desenhado o currículo oficial: o saber legitimado, o saber reconhecido que deve ser passado às novas gerações. Porque isso é que o currículo faz: uma seleção dentro da cultura daquilo que se considera relevante que as novas gerações aprendam.

Esses questionamentos dizem respeito aos conteúdos escolares. Na escola aprendemos a fazer listagens de conteúdos e julgamos que eles vão explicar o mundo para os alunos. No entanto, não estamos conseguindo articular esses conteúdos com a vida dos nossos alunos. Ultimamente utilizamos de temas transversais, projetos especiais e há até sugestões de criar novas disciplinas, como direito do consumidor, educação fiscal, ecologia, para dar conta desta realidade imediata.

Temos dificuldades de assumirmos estas discussões curriculares devido a uma tradição que designava a outros seguimentos da educação as decisões pedagógicas ou pela falta de tempo, devido as condições do trabalho docente ou pela falta de conhecimento das propostas políticas-pedagógicas implantadas pelo Governo.

Todavia, diante do desafio de ser professor, cabe-nos entender quais os saberes socialmente relevantes, quais os critérios de hierarquização entre esses saberes/disciplinas, as concepções de educação, de sociedade, de homem que sustentam as propostas curriculares implantadas. Quem são os sujeitos que poderão definir e organizar o currículo? E quais os pressupostos que defendemos?

O estudo das teorias do currículo não é a garantia de se encontrar as respostas a todos os nossos questionamentos, é uma forma de recuperarmos as discussões curriculares no ambiente escolar e conhecer os diferentes discursos pedagógicos que orientam as decisões em torno dos conteúdos até a “racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000).

Para nós, professores, os estudos sobre as teorias do poderão responder aos questionamentos da comunidade escolar como: a valorização dos professores, o baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, desinteresse, indisciplina e outras dimensões. Poderão, sobretudo, mostrar que os Currículos não são neutros. Eles são elaborados com orientações políticas e pedagógicas. Ou seja, é produto de grupos sociais que disputam o poder.

As reformulações curriculares atuais promovem discussões entre posições diferentes, há os que defendem os currículos por competências, os científicos, os que enfatizam a cultura, a diversidade, os mais críticos à ciência moderna, enfim, teorias tradicionais, críticas e pós-críticas disputam esse espaço cheio de conflitos. Como afirma Silva (2005), o Currículo é um território político contestado.

Diante desse complexo mundo educacional de tendências, teorias, ideologias e práticas diversas, cabe-nos estudar para conhecê-las, podendo assim assumir uma conduta crítica na ação docente.

William Pinar (apud LOPES, 2006), estudioso do campo do currículo, afirma:

[...] estudar teoria de currículo, é importante na medida em que oferece aos professores de escolas públicas, a compreensão dos diversos mundos em que habitamos e, especialmente a retórica política que cerca as propostas educacionais e os conteúdos curriculares. Os professores de escolas (norte americanas) têm dificuldades em resistir a modismos educacionais passageiros, porque, em parte não lembram das teorias e da história do currículo, porque muito frequentemente não as estudaram [...]

Essa também é a realidade brasileira. Precisamos estudar nossas propostas curriculares, bem como as teorias do currículo e tendências pedagógicas para que possamos entender nossa prática e suas consequências aos alunos e docentes.

Acerca disso, Eisner (apud SACRISTÁN, 2000), pontua que: [...] que o ensino é o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem, é uma característica marcante do pensamento curricular atual, interar o plano curricular a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins [...]

A sala de aula é o espaço onde se concretiza o currículo e deve acontecer o processo ensino e aprendizagem. Este processo acontece não só por meio da transferência de conteúdos, mas, também pela influência das diversas relações e interações desse espaço escolar, na sala de aula e na relação professor-aluno.

Concordamos que o eixo central do Currículo é diversos conhecimentos. Para defini-lo se faz necessário discutir a serviço de quem a escola está. Defendemos que o trabalho escolar defina seu Currículo a partir da cultura do aluno, respeitando-a, mas sem perder a ênfase no conhecimento clássico das disciplinas que compõem a grade curricular.

Alguns autores afirmam que o ponto de partida é o aluno concreto. Outros questionam o que sabemos sobre esse aluno concreto, se realmente partimos dele. E ao questionarem afirmam que "a cultura popular é, assim, um conhecimento que deve, legitimamente, fazer parte do Currículo, pois toda cultura é fruto do trabalho humano".

O conhecimento científico é o que dá as explicações mais objetivas para a realidade e este é o objetivo principal da escola. No entanto, é preciso questionar, o que determina a legitimidade de um conhecimento.

CURRÍCULO INTEGRADO



#FicaDica

O 'currículo integrado' organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Santomé (1998) explica que a denominação 'currículo integrado' tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. A ideia de integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1996) sobre os processos de compartimentação dos saberes, na qual ele introduz os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteú-

dos, enquanto o enquadramento, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica. A organização do conhecimento escolar que envolve alto grau de classificação associa-se um currículo que o autor denomina 'código coleção'; à organização que vise à redução do nível de classificação associa-se um currículo denominado 'código integrado'.

Segundo Bernstein, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em síntese, o autor aposta na possibilidade de os códigos integrados garantirem uma forma de socialização apropriada do conhecimento, capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho mediante o desenvolvimento de operações globais. Isso contribuiria para a construção de uma educação mais igualitária, visando à superação de problemas de socialização diante dos sistemas de valores próprios das sociedades industriais avançadas. Essas análises colocam a necessidade de relacionar o âmbito escolar à prática social concreta. A proposta de 'currículo integrado' na perspectiva da formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores incorpora essas análises e busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana.

Com isto, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Esta proposta integra, ainda, formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. Desse princípio, que se torna eixo epistemológico e ético-político de organização curricular, decorrem os outros dois eixos do 'currículo integrado', a saber: a ciência e a cultura. O trabalho é o princípio educativo no sentido ontológico, pelo qual ele é compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens. Sob o princípio do trabalho, o processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

O sentido histórico do trabalho, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado, também traz fundamentos e orienta finalidades da formação, na medida em que expressa as exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária do currículo, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configu-

ra também como um contexto de formação. A essa concepção de trabalho associa-se a concepção de ciência: conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos. Por fim, a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal modo que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Esta é a base do historicismo como método (GRAMSCI, 1991) que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo – forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum. No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. O currículo formal exige a seleção e a organização desses conhecimentos em componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos etc., mas a integração pressupõe o reestabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados.

Como o currículo não pode compreender a totalidade, a seleção é orientada pela possibilidade de proporcionar a maior aproximação do real, por expressar as relações fundamentais que definem a realidade. Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por esta razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Isto dá a direção para a definição de componentes curriculares. O método histórico-dialético define que é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e

as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico. Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente aos conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento.

A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que o fundamentam e as relações que o constituem. Estes podem estar em conflito ou ser questionados por outros conceitos.

O ‘currículo integrado’ organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias (GADOTTI, 1995). A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

O autor Zabala, de acordo com as ideias propostas no livro “A prática educativa: como ensinar, defende a organização dos conteúdos pelo método de ensino global, pois os conteúdos de aprendizagem só podem ser considerados relevantes na medida em que desenvolvam nos alunos a capacidade para compreender uma realidade que se manifesta globalmente. No tocante aos métodos globalizadores, o autor descreve as possibilidades dos centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick, o estudo do meio, e os projetos de trabalhos globais.

Podemos estabelecer três graus de relações disciplinares:

- A multidisciplinaridade = é a organização de conteúdo mais tradicional
- A interdisciplinaridade = é a interação entre duas ou mais disciplinas
- Elaboração do dossiê ou síntese = nesta fase se concretiza o produto do projeto que conduziu e justificou todo o trabalho
- Avaliação = avalia-se todo o processo em dois níveis: um de caráter interno onde cada aluno recapitula o que aprendeu, e outro, de caráter externo, com a ajuda do professor, os alunos tem que se aprofundar no processo de descontextualização.

Os materiais curriculares e outros recursos didáticos

Materiais curriculares são os instrumentos que proporcionam referências e critérios para tomar decisões: no planejamento, na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. São meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.

As críticas referentes aos conteúdos dos livros didáticos giram em torno das seguintes considerações:

- A maioria dos livros trata os conteúdos de forma unidirecional e se alimentam de estereótipos culturais;
- É fácil encontrar os livros com dose consideráveis de elitismo, sexismo, centralismo, classicismos, etc.;
- Apesar da grande quantidade de informação não podem oferecer toda a informação necessária para garantir a comparação;

Os centros de interesse de Decroly: Sequência de ensino/aprendizagem nas seguintes fases:

- Observação-Conjunto de atividades que tem por finalidade pôr os alunos em contato direto com as coisas, os seres, os fatos e os acontecimentos.
- Associação – através de exercícios os alunos relacionam o que observaram com outras ideias ou realidades e expressão.
- Expressão- pode ser concreta, quando utiliza os trabalhos manuais, ou abstrata, quando traduz o pensamento com a ajuda de simples convencionais.
- Justificativa: - a criança é o ponto de partida do método; o respeito à personalidade do aluno; a eficácia da aprendizagem é o interesse; a vida como educadora. A eficácia do meio é decisiva; os meninos (as) são seres sociais; a atividade mental está presidida pela função globalizadora e é influenciada pelas tendências preponderantes do sujeito.

O método de projetos de Kilpatrick: Sequência de ensino/aprendizagem compreende quatro fases:

- Intenção (os alunos escolhem o objeto ou a montagem que querem realizar e a maneira de se organizar);
- Preparação (consiste em fazer o projeto do objeto ou montagem);
- Execução (os meios e os processos a serem seguidos);
- Avaliação (momento de comprovar a eficiência e a validade do produto realizado);

Os projetos de trabalhos globais (nasce de uma evolução dos Project Works de língua e é uma resposta à necessidade de organizar os conteúdos na perspectiva da globalização)

A avaliação

Realiza-se uma severa crítica à forma como habitualmente é compreendida a avaliação. A pergunta inicial "por que temos que avaliar", necessária para que se en-

tenda qual deve ser o objeto e o sujeito da avaliação, demora um pouco a ser respondida. A proposta elimina a ideia da avaliação apenas do aluno como sujeito que aprende e propõe também uma avaliação de como o professor ensina. Elabora a ideia de que devemos realizar uma avaliação que seja inicial, reguladora capaz de acompanhar o progresso do ensino, final e integradora. Esta divisão é empregada como necessária para se continuar fazendo o que se faz, ou o que se deve fazer de novo, o que é mais uma justificativa para a avaliação, o porquê avaliar.

Avaliação inicial, planejamento, adequação do plano (avaliação reguladora), avaliação final, avaliação integradora.

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa, e conforme uma concepção construtivista, a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objetivo de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento da intervenção; uma atuação e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades, as tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

Nós, professores (as), temos que dispor de todos os dados que nos permitam reconhecer em todo momento que atividades cada aluno necessita para sua formação;

O aluno necessita de incentivos e estímulos. Sem incentivos, sem estímulo e sem entusiasmo dificilmente poderá enfrentar o trabalho que lhe é proposto;

A escola, as equipes docentes têm que dispor de todos os dados necessários para a continuidade e a coerência no percurso do aluno;

A administração educacional é gerida por educadores, portanto, seria lógico que a informação fosse o mais profissional possível, com critérios que permitissem a interpretação do caminho seguido pelos alunos, conforme modelos tão complexos como é complexa a tarefa educativa;

Por último, devemos ter presente que na sala de aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, inclusive mais do que temos consciência.

Referência:

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Editora: Artmed. 1998.

ALBUQUERQUE, Janeslei A; KUNZLE, Maria Rosa. O currículo e suas dimensões, multirracial e multicultural. In: Caderno Pedagógico nº 4, APP-SINDICATO 60 ANOS. 2007.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SABAINI, S. M. G; BELLINI, L. M. Porque estudar currículo e teorias de currículo.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado.

Disponível em:

www.ifpb.edu.br/curriculo-integrado/Texto%20-%20Currículo%20Integrado%20e%

EXERCÍCIOS COMENTADOS

1. (IF-SP – Professor – Superior – IF-SP/2017) Em relação à obra “Escola e Democracia”, de Dermeval Saviani, é correto afirmar que:

- As teorias críticoreprodutivistas entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.
- As teorias não-críticas compreendem a educação como um instrumento de marginalização social, mas não apresentam uma proposta pedagógica para a organização da escola.
- Para a pedagogia tecnicista, a escola tem como função difundir a instrução e transmitir conhecimentos.
- Saviani denuncia o caráter reacionário da pedagogia tradicional, que proclama a democracia, mas se restringe a um grupo privilegiado, legitimando as desigualdades.
- Saviani defende o trabalho com os conteúdos culturais como elemento de construção de uma pedagogia verdadeiramente revolucionária.

Resposta: Letra E. A pedagogia revolucionária, proposta do autor, “não nega a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”. Conforme já vimos, sabe-se condicionada: A educação é elemento secundário e determinado. O conteúdo vivo é tarefa primordial de processos educativos em geral e da escola em particular.

Ele completa: “O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (id.). E registra que Paulo Freire “colocou métodos da Escola Nova a serviço dos interesses populares”, por meio da alfabetização de adultos, por exemplo.

Em suma, a pedagogia revolucionária “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.” (<http://midiaticidade.org/dermeval-saviani-a-pedagogia-revolucionaria/>)

2. (IF-RN – Pedagogo – Superior – FUNCERN/2017) Sobre a concepção de currículo integrado, analise as afirmações a seguir.

I. A concepção de currículo integrado remete à ideia de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade, com base nos conceitos de Politecnicidade e Formação Integrada.

II. A concepção de currículo integrado demanda valorização da polivalência, segundo exigências e princípios inerentes ao domínio da estrutura lógica, conceitual, investigativa e metodológica dos diversos cursos e atores participantes.

III. A concepção de currículo integrado compreende a educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos. Nesse sentido, a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho.

IV. A concepção de currículo integrado supera o ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho entre o planejar e o executar. Fundamenta-se, pois, na priorização do trabalho e da tecnologia, na globalização das aprendizagens e nas especializações dos saberes. Estão corretas as afirmações

- I e III.
- I e II.
- II e IV.

Resposta: Letra A. Santomé (1998) explica que a denominação ‘currículo integrado’ tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. Segundo Bernstein, essas análises colocam a necessidade de relacionar o âmbito escolar à prática social concreta. A proposta de ‘currículo integrado’ na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores incorpora essas análises e busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. Com isto, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Neste texto de Oliveira, Moraes e Dourado, vamos discutir a função social da educação e da escola no processo de formação dos homens como sujeitos históricos, enfatizando o papel da organização escolar como instituição criada por esses sujeitos e seus desdobramentos

na organização da sociedade. Nesse sentido, começaremos discutindo a concepção e a função da educação como uma construção histórica.

Nas comunidades primitivas, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se como os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existe nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.

Com as mudanças da vida em sociedade, do próprio homem e com a transição da comunidade primitiva para a antiguidade, novas formas de organização vão surgindo, sobretudo com a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. A relação entre os homens, que na sociedade primitiva se fundamentava na propriedade coletiva, passa a ser privada e o que rege as relações é o poder do homem, que se impõe aos demais. Assim, com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os 'organizadores' e os 'executores' trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.

Nesse sentido, os ideais educacionais nessa nova forma de organização da sociedade não são mais os mesmos para todos, tendo em vista que não só a classe dominante tem ideais substancialmente distintos dos da classe dominada, como também tenta fazer com que a classe trabalhadora aceite essa desigualdade educacional como desigualdade natural, sendo, assim, inútil lutar contra ela.

Com o advento da sociedade capitalista e com o aperfeiçoamento da maquinaria, muda não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação.

Na sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, o homem não é aquele ser histórico que se humaniza nas relações que estabelece com outros homens, mas resume-se ao indivíduo que vende a sua força de trabalho e, ao vendê-la, transforma-se em fator de produção.

A educação, segundo a ótica dominante, tem como finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores, para servir ao mundo do trabalho. Segundo Frigotto, "trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital".

Diferentemente da perspectiva dominante, para a classe trabalhadora a "educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses e necessidades)", objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros.

Nessa ótica, a concepção de educação que estamos preconizando fundamenta-se numa perspectiva crítica que conceba o homem na sua totalidade, enquanto ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, precisamos ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades.

Considerando os sujeitos históricos, o projeto de educação a ser desenvolvido nas nossas escolas tem que estar pautado na realidade, visando a sua transformação, pois se compreende que a realidade não é algo pronto e acabado. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens.

A educação e sua função social

Ao discutirmos a função social da educação e da escola, estamos entendendo a educação no seu sentido ampliado, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações.

O homem, no processo de transformação da natureza, instaura leis que regem a sua convivência com os demais grupos, cria estruturas sociais básicas que se estabelecem e se solidificam à medida que se vai constituindo em locus de formação humana. Nesse sentido, a escola, enquanto criação do homem, só se justifica e se legitima diante da sociedade, ao cumprir a finalidade para a qual foi criada.

Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá "na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes". Assim, a educação se constitui numa atividade humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais.

Nessa ótica, as relações sociais desenvolvidas nas diferentes esferas da vida social, inclusive no trabalho, constituem-se em processos educativos, assim como os processos educativos desenvolvidos na escola consistem em processos de trabalho, desde que este seja entendido como ação e criação humanas.

Contudo, na forma como se opera o modo de produção capitalista, a sociedade não se apresenta enquanto totalidade, mas é compreendida a partir de diversos fatores que interagem entre si e se sobrepõem de forma isolada.

Nessa perspectiva, “a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumem”, e não o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação dos conhecimentos culturais, políticos, filosóficos, historicamente produzidos pelos homens.

Segundo Frigotto (1999), a escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. Nessa contradição existente no seu interior, está a possibilidade da mudança, haja vista as lutas que aí são travadas. Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem.

Para Petitat (1994), a escola contribui para a reprodução da ordem social. No entanto, ela também participa de sua transformação, às vezes intencionalmente. Outras vezes, as mudanças se dão, apesar da escola.

Nesse contexto, o dirigente escolar, o professor, os pais de alunos e a comunidade em geral precisam entender que a escola é um espaço contraditório e, portanto, se torna fundamental que ela construa seu Projeto Políticopedagógico. Cabe ressaltar, nessa direção, que qualquer ato pedagógico é um ato dotado de sentido e se vincula a determinadas concepções (autoritárias ou democráticas), que podem estar explícitas ou não.

Assim, pensar a função social da educação e da escola implica problematizar a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício do jogo democrático, na construção de um processo de gestão democrática.

Como você pode perceber, as discussões feitas no decorrer do texto giraram em torno da administração/gestão escolar. A gestão aqui foi entendida no sentido amplo, não apenas como gestão de processos administrativos, mas como gestão de processos políticopedagógicos, envolvendo os diversos momentos de participação e de estruturação da unidade escolar.

Nessa concepção de gestão, a função do dirigente escolar não se restringe ao desenvolvimento das atividades burocráticas e à organização do trabalho na escola.

Pauta-se, sim, em ações colegiadas, articuladas com os atores sociais que a compõem.

Referências:

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. Função social da educação e da escola. Políticas de Gestão.

Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a mais tenra infância até a mais avançada velhice. Normalmente uma criança deve aprender a andar e a falar; depois a ler e es-

crever, aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade. Já os adultos precisam aprender habilidades ligadas a algum tipo de trabalho que lhes forneça a satisfação das suas necessidades básicas, algo que lhes garanta o sustento. As pessoas idosas embora nossa sociedade seja reticente quanto às suas capacidades de aprendizagem podem continuar aprendendo coisas complexas como um novo idioma ou ainda cursar uma faculdade e virem a exercer uma nova profissão.

O desenvolvimento geral do indivíduo será resultado de suas potencialidades genéticas e, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida. A aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo.

As passagens pelos estágios da vida são marcadas por constante aprendizagem. “Vivendo e aprendendo”, diz a sabedoria popular. Assim, os indivíduos tendem a melhorar suas realizações nas tarefas que a vida lhes impõe. A aprendizagem permite ao sujeito compreender melhor as coisas que estão à sua volta, seus companheiros, a natureza e a si mesmo, capacitando-o a ajustar-se ao seu ambiente físico e social.

A teoria da instrução de Jerome Bruner (1991), um autêntico representante da abordagem cognitiva, traz contribuições significativas ao processo ensino-aprendizagem, principalmente à aprendizagem desenvolvida nas escolas. Sendo uma teoria cognitiva, apresenta a preocupação com os processos centrais do pensamento, como organização do conhecimento, processamento de informação, raciocínio e tomada de decisão. Considera a aprendizagem como um processo interno, mediado cognitivamente, mais do que como um produto direto do ambiente, de fatores externos ao aprendiz. Apresenta-se como o principal defensor do método de aprendizagem por descoberta (insight).

A teoria de Bruner apresenta muitos pontos semelhantes às teorias de Gestalt e de Piaget. Bruner considera a existência de estágios durante o desenvolvimento cognitivo e propõe explicações similares às de Piaget, quanto ao processo de aprendizagem. Atribui importância ao modo como o material a ser aprendido é disposto, assim como Gestalt, valorizando o conceito de estrutura e arranjos de ideias. “Aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador”.

A escola não deve perder de vista que a aprendizagem de um novo conceito envolve a interação com o já aprendido. Portanto, as experiências e vivências que o aluno traz consigo favorecem novas aprendizagens. Bruner chama a atenção para o fato de que as matérias ou disciplinas tais como estão organizadas nos currículos, constituem-se muitas vezes divisões artificiais do saber. Por isso, várias disciplinas possuem princípios comuns sem que os alunos – e algumas vezes os próprios professores – analisem tal fato, tornando o ensino uma repetição sem sentido, em que apenas respondem a comandos arbitrários, Bruner propõe o ensino pela descoberta. O método da descoberta não só ensina a criança a resolver problemas da vida prática, como também garante a ela uma compreensão da estrutura fundamental do conheci-

mento, possibilitando assim economia no uso da memória, e a transferência da aprendizagem no sentido mais amplo e total.

Segundo Bock (2001), a preocupação de Bruner é que a criança aprenda a aprender corretamente, ainda que “corretamente” assuma, na prática, sentidos diferentes para as diferentes faixas etárias. Para que se garanta uma aprendizagem correta, o ensino deverá assegurar a aquisição e permanência do aprendido (memorização), de forma a facilitar a aprendizagem subsequente (transferência). Este é um método não estruturado, portanto o professor deve estar preparado para lidar com perguntas e situações diversas. O professor deve conhecer a fundo os conteúdos a serem tratados. Deve estar apto a conhecer respostas corretas e reconhecer quando e porque as respostas alternativas estão erradas. Também necessita saber esperar que os alunos cheguem à descoberta, sem apressá-los, mas garantindo a execução de um programa mínimo. Deve também ter cuidado para não promover um clima competitivo que gere, ansiedade e impeça alguns alunos de aprender.

O modelo de ensino e aprendizagem de David P. Ausubel (1980) caracteriza-se como um modelo cognitivo que apresenta peculiaridades bastante interessantes para os professores, pois centraliza-se, primordialmente, no processo de aprendizagem tal como ocorre em sala de aula. Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material aprendido na estrutura cognitiva, estrutura esta na qual essa organização e integração se processam.

Psicólogos e educadores têm demonstrado uma crescente preocupação com o modo como o indivíduo aprende e, desde Piaget, questões do tipo: “Como surge o conhecer no ser humano? Como o ser humano aprende? O conhecimento na escola é diferente do conhecimento da vida diária? O que é mais fácil esquecer?” atravessaram as investigações científicas. Assim, deve interessar à escola saber como crianças, adolescentes e adultos elaboram seu conhecer, haja vista que a aquisição do conhecimento é a questão fundamental da educação formal.

A psicologia cognitiva preocupa responder estas questões estudando o dinamismo da consciência. A aprendizagem é, portanto, a mudança que se preocupa com o eu interior ao passar de um estado inicial a um estado final. Implica normalmente uma interação do indivíduo com o meio, captando e processando os estímulos selecionados.

O ato de ensinar envolve sempre uma compreensão bem mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou às atividades desenvolvidas pelos alunos. Tanto o professor quanto o aluno e a escola encontram-se em contextos mais globais que interferem no processo educativo e precisam ser levados em consideração na elaboração e execução do ensino.

Ensinar algo a alguém requer, sempre, duas coisas: uma visão de mundo (incluídos aqui os conteúdos da aprendizagem) e planejamento das ações (entendido como um processo de racionalização do ensino). A prática de planejamento do ensino tem sido questionada quanto a sua validade como instrumento de melhoria qualitativa no processo de ensino como o trabalho do professor:

[...] a vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis neste sentido. Percebe-se, de início, que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez, são definidos de forma autoritária, pois os professores, via re regra, não participam dessa tarefa. Nessas condições, tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências de vida dos alunos, seus interesses e necessidades.

De modo geral, no meio escolar, quando se faz referência a planejamento do ensino – aprendizagem, este se reduz ao processo através do qual são definidos os objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos de ensino, os recursos didáticos, a sistemática de avaliação da aprendizagem, bem como a bibliografia básica a ser consultada no decorrer de um curso, série ou disciplina de estudo. Com efeito, este é o padrão de planejamento adotado pela maioria dos professores e que passou a ser valorizado apenas em sua dimensão técnica.

Em nosso entendimento a escola faz parte de um contexto que engloba a sociedade, sua organização, sua estrutura, sua cultura e sua história. Desse modo, qualquer projeto de ensino – aprendizagem está ligado a este contexto e ao modo de cultura que orienta um modelo de homem e de mulher que pretendemos formar, para responder aos desafios desta sociedade. Por esta razão, pensamos que é de fundamental importância que os professores saibam que tipo de ser humano pretendem formar para esta sociedade, pois disto depende, em grande parte, as escolhas que fazemos pelos conteúdos que ensinamos, pela metodologia que optamos e pelas atitudes que assumimos diante dos alunos. De certo modo esta visão limitada ou potencializada o processo ensino-aprendizagem não depende das políticas públicas em curso, mas do projeto de formação cultural que possui o corpo docente e seu compromisso com objeto de estudo.

Como o ato pedagógico de ensino-aprendizagem constitui-se, ao longo prazo, num projeto de formação humana, propomos que esta formação seja orientada por um processo de autonomia que ocorra pela produção autônoma do conhecimento, como forma de promover a democratização dos saberes e como modo de elaborar a crítica da realidade existente.

Isto quer dizer que só há crítica se houver produção autônoma do conhecimento elaborado através de uma prática efetiva da pesquisa. Entendemos que é pela prática da pesquisa que exercitamos a reflexão sobre a realidade como forma de sistematizar metodologicamente nosso olhar sobre o mundo para podermos agir sobre os problemas. Isto quer dizer que não pesquisamos por pesquisar e nem refletimos por refletir. Tanto a reflexão quanto à pesquisa são meios pelos quais podemos agir como sujeitos transformadores da realidade social. Isto indica que nosso trabalho, como professores, é o de ensinar a aprender para que o conhecimento construído pela aprendizagem seja um poderoso instrumento de combate às formas de injustiças que se reproduzem no interior da sociedade.

Piaget (1969), foi quem mais contribuiu para compreendermos melhor o processo em que se vivencia a construção do conhecimento no indivíduo.

Apresentamos as ideias básicas de Piaget sobre o desenvolvimento mental e sobre o processo de construção do conhecimento, que são adaptação, assimilação e acomodação.

Piaget diz que o indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente. Dessa interação resulta uma mudança contínua, que chamamos de adaptação. Com sentido análogo ao da Biologia, emprega a palavra adaptação para designar o processo que ocasiona uma mudança contínua no indivíduo, decorrente de sua constante interação com o meio.

Esse ciclo adaptativo é constituído por dois subprocessos: assimilação e acomodação. A assimilação está relacionada à apropriação de conhecimentos e habilidade. O processo de assimilação é um dos conceitos fundamentais da teoria da instrução e do ensino. Permite-nos entender que o ato de aprender é um ato de conhecimento pelo qual assimilamos mentalmente os fatos, fenômenos e relações do mundo, da natureza e da sociedade, através do estudo das matérias de ensino. Nesse sentido, podemos dizer que a aprendizagem é uma relação cognitiva entre o sujeito e os objetos de conhecimento.

A acomodação é que ajuda na reorganização e na modificação dos esquemas assimilatórios anteriores do indivíduo para ajustá-los a cada nova experiência, acomodando-as às estruturas mentais já existentes. Portanto, a adaptação é o equilíbrio entre assimilação e acomodação, e acarreta uma mudança no indivíduo.

A inteligência desempenha uma função adaptativa, pois é através dela que o indivíduo coleta as informações do meio e as reorganiza, de forma a compreender melhor a realidade em que vive, nela agi, transformando. Para Piaget (1969), a inteligência é adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade. É preciso ter sempre em mente que Piaget usa a palavra adaptação no sentido em que é usado pela Biologia, ou seja, uma modificação que ocorre no indivíduo em decorrência de sua interação com o meio.

Portanto, é no processo de construção do conhecimento e na aquisição de saberes que devemos fazer com que o aluno seja motivado a desenvolver sua aprendizagem e ao mesmo tempo superar as dificuldades que sentem em assimilar o conhecimento adquirido.

Referência:

MOTA, M. S. G.; PEREIRA, F. E. L. Desenvolvimento e Aprendizagem: Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf

ÉTICA NO TRABALHO DOCENTE

ÉTICA: OS DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE

As várias transformações ocorridas no processo histórico nos exigem mudanças de modelos, de ações, de atitudes, de postura, enfim, de atuação pessoal e social. São muitas e significativas mudanças, vivemos um tempo em que as informações e a comunicação, essenciais para a compreensão e a participação no mundo, se processam rapidamente. Os avanços tecnológicos nos impulsionam até mesmo para novas formas de viver e sentir o mundo, novas formas de ver o próprio homem.

Em meio a tantas mudanças, questionamo-nos sobre o que fazer com elas, sobre sua validade, sua essência, sobre nosso fazer diário no processo de educar. Tantos avanços e tantas exigências, muitas vezes extemporâneos, que geram dúvidas, questionamentos, insegurança. O mundo nos pede rapidez, capacidade, conhecimento, mas não nos mostra o como utilizar tudo isso de maneira correta, de forma a promover maior equilíbrio e felicidade para as pessoas.

Desvelar o processo de construção e aplicação dos conhecimentos sempre foi a meta de vários estudos ao longo da história, que mesmo hoje, diante de tantos avanços e de um grande número de pesquisas, constitui-se como algo em constante interrogação. O que e para que aprendemos? Por que a escola ainda tem tanta dificuldade em formar também para a dimensão ética?



#FicaDica

Quando se fala em ética na educação, precisamos considerar que as implicações educacionais desse fazer se dão a partir do apelo à humanidade advindo de outrem e a possibilidade de uma resposta incondicionalmente responsável. Uma pedagogia da ética começa pelo respeito ao outro, à humanidade que se mostra a partir de outrem.

Se nos preocupamos com a construção de uma sociedade ética, devemos reconhecer que o alicerce para um futuro digno é a educação, portanto, se faz necessária uma constante reflexão sobre as implicações educacionais a partir do apelo à humanidade advinda de e com o outro e a possibilidade de uma resposta incondicionalmente responsável.

Acredita-se na educação como espaço de encontro, de acolhida, de resposta ao outro em sua diferença, portanto a educação é concebida de modo eminentemente ético. Pensar a educação a partir de seu fundamento ético implica em pensá-la na perspectiva do encontro e da acolhida.

Assim, conhecer e educar para a ética ultrapassa as linhas da objetividade, da personalidade, das técnicas, da subjetividade, num processo dialético de ir e vir ao