

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

SME-CUIABÁ

Pedagogo para Sala de Recurso Multifuncional

NV-034AG-24-SME-CUIABA-MT-PEDAG-REC



SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA.....	9
■ LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	9
■ ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO E DOS PARÁGRAFOS	11
ESTRUTURA DAS PALAVRAS: MORFEMAS, PREFIXOS E SUFIXOS	11
FORMAÇÃO DE PALAVRAS: COMPOSIÇÃO E DERIVAÇÃO	13
■ ARTICULAÇÃO DO TEXTO.....	15
■ FONEMAS, GRAFEMAS E VOGAIS.....	17
RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS; CLASSIFICAÇÃO DE VOGAIS E SEMIVOGAIS ENCONTROS VOCÁLICOS: DITONGO, TRITONGO E HIATO; ENCONTROS CONSONANTAIS E DÍGRAFOS	17
DIVISÃO SILÁBICA	18
TONICIDADE DAS PALAVRAS.....	18
ACENTUAÇÃO GRÁFICA	19
■ NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO.....	19
USO DO HÍFEN.....	20
■ CRASE	21
■ PONTUAÇÃO.....	22
■ CLASSES GRAMATICAIS	25
■ A FALA E A ESCRITA: DIFERENÇAS FORMAIS E DIFERENÇAS FUNCIONAIS.....	46
■ HABILIDADES DE LEITURA E MATRIZES DE REFERÊNCIAS.....	48
■ TIPOLOGIA.....	49
■ GÊNERO TEXTUAL	49
■ VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	55
■ INTERTEXTUALIDADE	55
■ FIGURAS DE LINGUAGEM	58
■ FUNÇÕES DA LINGUAGEM.....	61

RACIOCÍNIO LÓGICO-ANALÍTICO.....	73
■ OPERAÇÕES COM CONJUNTOS	73
■ RACIOCÍNIO LÓGICO NUMÉRICO	78
PROBLEMAS ENVOLVENDO OPERAÇÕES COM NÚMEROS REAIS.....	78
PROBLEMAS ENVOLVENDO RACIOCÍNIO SEQUENCIAL	80
■ CONCEITO DE PROPOSIÇÃO	82
VALORES LÓGICOS DAS PROPOSIÇÕES	82
CONNECTIVOS	82
Negação	82
TABELA-VERDADE.....	84
TAUTOLOGIAS	85
CONDIÇÃO NECESSÁRIA E SUFICIENTE	86
■ ARGUMENTAÇÃO LÓGICA	86
ESTRUTURAS LÓGICAS	86
DIAGRAMAS LÓGICOS E QUANTIFICADORES UNIVERSAL E EXISTENCIAL	88
■ EQUIVALÊNCIAS LÓGICAS.....	97
■ IMPLICAÇÕES LÓGICAS.....	101
■ PROBLEMAS DE CONTAGEM.....	102
PRINCÍPIO ADITIVO.....	102
PRINCÍPIO MULTIPLICATIVO	102
■ ARRANJOS, COMBINAÇÕES E PERMUTAÇÕES	103
NOÇÕES DE PROBABILIDADE.....	106
LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA.....	113
■ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL.....	113
ARTS. 37 A 41 – A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DIRETA E INDIRETA.....	113
DA EDUCAÇÃO NA CF/88 (CAPÍTULO III – ARTS. 205 A 214).....	126
■ LEI Nº 9.394 DE 1996 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB	130
■ LEI Nº 8.069 DE 1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	155

■ LEI COMPLEMENTAR Nº 93 DE 2003 – ESTATUTO DO SERVIDOR PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ.....	208
■ LEI COMPLEMENTAR Nº 220 DE 2010 – LEI ORGÂNICA DOS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	209
■ LEI Nº 5.289 DE 2009 – INSTITUI O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ	211
■ ÉTICA NO SETOR PÚBLICO.....	212
■ LEI Nº 5.956 DE 2015 – INSTITUI A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL	213
■ RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 05 DE 2012 – FIXA NORMAS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CUIABÁ – E RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 01 DE 2022 – ESTABELECE NORMAS APLICÁVEIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO, ETAPA ENSINO FUNDAMENTAL, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CUIABÁ.....	214
DIDÁTICA.....	219
■ EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA	219
CONCEITO DE DIDÁTICA E SUAS RELAÇÕES COM A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA: TEORIAS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	219
■ RESIGNIFICAÇÃO DA DIDÁTICA NOS ANOS 90: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES.....	223
■ O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR NA AÇÃO DIDÁTICA.....	223
■ A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR	228
■ O PAPEL DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS - 1º AO 5º	229
■ AS DIFERENTES ABORDAGENS DO PLANEJAMENTO DE ENSINO ESCOLAR.....	230
■ A DIDÁTICA E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	232
■ O ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	234
■ COMPONENTES BÁSICOS DO PLANO DE AULA E ROTINA DE SALA.....	235
■ CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: DIAGNÓSTICA, EMANCIPATÓRIA, PROCESSUAL, PUNITIVA, CLASSIFICATÓRIA.....	236
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS.....	243
■ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.....	243
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	243

■ OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A BNCC E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC	245
■ TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC	256
Ciência e Tecnologia, Saúde, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo	258
■ POLÍTICA DA ESCOLA CUIABANA	259
■ DIRETRIZES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	260
■ POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	260
■ DIRETRIZES E PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	260
■ PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO	261
■ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....	261
■ GESTÃO DE SALA DE AULA E PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	261
■ PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL RUMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	261
■ EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA	262
■ POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	262
■ CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO	262
■ ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	265
■ FUNDAMENTOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, ADEQUAÇÕES CURRICULARES E SEUS FUNDAMENTOS.....	266
■ ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA	269
COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA	269
■ AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	270
■ LEGISLAÇÃO.....	271
CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, ARTS. 205 E 208, E LDBEN Nº 9.394/1996.....	271
DECRETO Nº 7.611/2011	271
RESOLUÇÃO Nº 4/2009 – CNE/CEB.....	272
LEI Nº 13.146/2015	274
RESOLUÇÃO Nº 1/2012 – CEE/MT.....	295

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA

CONCEITO DE DIDÁTICA E SUAS RELAÇÕES COM A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA: TEORIAS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A **pedagogia histórico-crítica** é uma corrente pedagógica, cujos aspectos psicológicos são fundamentados a partir das obras de **Lev Vigotsky**, nascido na atual Bielorrússia, e **seus colaboradores**. Esses autores contribuíram para desenvolver a corrente amplamente conhecida como **psicologia histórico-cultural**, que reivindica o materialismo-histórico-dialético e apresenta descobertas e proposições importantes para a perspectiva educacional.

Portanto, é fruto da **organização pedagógica e metodológica dessas discussões para o campo educacional**. A pedagogia histórico-crítica toma como uma das proposições o entendimento de que a educação escolar é uma condição *sine qua non* para a plena humanização dos indivíduos, por meio da socialização ou transmissão dos **conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente** pela humanidade.

Além disso, rompe com as perspectivas “essencialistas” e “existencialistas” sobre o desenvolvimento humano, ao evocar a importância da educação para esse desenvolvimento e não o contrário, quando se considera os processos maturacionais, tal como apresentado por essas propostas psicopedagógicas.

As Contribuições de Vigotsky para a Psicologia Histórico-Cultural

Lev Vigotsky é considerado um dos responsáveis por apresentar os pressupostos epistemológicos e filosóficos da **psicologia histórico-cultural**, a partir de premissas teóricas ligadas ao materialismo histórico e dialético. Em suas discussões, tem como um dos objetos centrais a noção de **desenvolvimento cultural humano**, tomado a partir dos seus aspectos **culturais e históricos**, sem desconsiderar os elementos biológicos.

Afasta-se, portanto, principalmente das discussões de **Piaget**, que toma o desenvolvimento sob uma **lógica construtivista organicista**, adotando o modelo biológico de interação entre organismo e meio ambiente, como apresenta Duarte (2007, p. 86).

Além disso, como apresenta Friedrich (2012), o autor bielorrusso traz à discussão a **dimensão social do indivíduo**, entendido como **sujeito ativo e histórico**, que se relaciona à cultura e às condições materiais de sua existência, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das **funções psicológicas superiores**.

Nesse sentido, um segundo conceito central da sua obra é a **sociogênese das funções psicológicas superiores**, pensadas a partir do **desenvolvimento cultural da criança**, marcado por um **movimento dialético de crises e superações**.

Segundo apresenta Vigotsky (1960), como lei genética do desenvolvimento cultural da criança, tais **funções psicológicas superiores** aparecem sob **dois planos**: um **externo**, com função social, e um **interno**, psicológico.

Sendo assim, considerando o desenvolvimento ontogenético, âmbito da história pessoal do sujeito na transição da infância à fase adulta, articulado à história da espécie humana (filogênese) e à cultura, as **funções psicológicas superiores** apresentam-se como “[...] **relações sociais internalizadas**” (VIGOTSKY, 1960), sendo pensadas por esse autor sob três etapas fundamentais, que se articulam dialeticamente.

A **primeira fase**, denominada fase **instintiva** ou dos reflexos incondicionados, é marcada, principalmente, por **elementos biológicos inatos e hereditários**; a **segunda**, fase do **adestramento** ou dos reflexos condicionados, relaciona-se à **experiência pessoal** das crianças a partir de hábitos condicionados nas **relações com o Outro**; e, por fim, a **fase do intelecto**, relacionada ao **domínio de conduta no comportamento**, em que há a constituição de funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, o pensamento verbal, a memória lógica etc., que envolvem, conforme já mencionado, a **internalização das relações sociais**.

Nesse processo, como apresenta Pino (2005), para Vigotsky, o **Outro** desempenha uma função central na **relação dialética entre o sujeito e o meio externo**, na medida em que, durante o desenvolvimento da criança, os adultos atuam como mediadores entre essa e o conjunto de significações culturais produzidos pela humanidade.

A partir da mediação semiótica, centrada nos signos, como a linguagem, que atua na conversão, por parte da criança, das **significações sociais das experiências em significações pessoais**, configura-se sentidos próprios, marcando a apropriação dos significados e constituição cultural dessa.

Em torno dessas discussões, pode-se entender a teoria da aprendizagem escolar e o papel da educação escolar nas discussões de Vigotsky. Para o autor, a **aprendizagem e o desenvolvimento são processos interdependentes**, em que essa precede o desenvolvimento, na medida em que o objetivo principal dos ensinamentos escolares é o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, anteriormente mencionadas.

Assim, a **aprendizagem escolar**, na teoria vigotskyana, tem um papel primordial no **desenvolvimento da criança**, sendo relacionada, segundo Friedrich (2012), à noção de **zona de desenvolvimento proximal**, que aparece como a distância entre o desenvolvimento atual dessa e o seu desenvolvimento possível, considerando o acompanhamento e a mediação de adultos ou de outros sujeitos na resolutividade das tarefas e problemas.

Nesse processo, os ensinamentos escolares e, principalmente, a **atuação mediadora intencional e qualificada do professor** devem focalizar-se nessa distância, buscando criar condições para permitir a emergência das capacidades desse desenvolvimento potencial, que são diferentes entre os alunos e que precisam ser pensados individualmente.

Assim, entendendo o papel ativo da educação escolar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Souza e Andrada (2013) destacam a necessidade de que a **mediação do Outro tenha um sentido para o sujeito**, para provocar relações entre as diferentes funções. Assim, “*Desta perspectiva, quem faz a mediação é o próprio sujeito e não outro, ainda que seja possível pela via do outro*” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358).

Segundo as autoras, Vigotsky entende que os sentidos aparecem como lembranças, vivências únicas, que dependem do contexto em que se configuram, estando em permanente modificação. Revelam-se, nesse processo, os afetos dos sujeitos, cabendo, assim, a compreensão de suas motivações.

Recuperando a teoria dos afetos de Espinosa para se pensar a constituição das funções psicológicas superiores, o autor bielorrusso considera que é preciso penetrar nos **motivos dos sujeitos, cujo corpo é afetado de maneiras distintas**. Nesse sentido, a fala aparece como uma forma de acessar os aspectos afetivo-volitivos vivenciados pelo humano, relacionados aos sentidos e significados atribuídos sobre algo.

A subjetividade aparece, portanto, na teoria vigotskyana, como um elemento de grande relevância na constituição do sujeito, sendo que a **afetividade**, como apresenta Sawaia (2000) apud Souza e Andrada (2013),

[...] pode ser definida como uma capacidade humana de transformar seus instintos em algo socialmente mediado pelos signos sociais, a ponto de modular nossa capacidade de ação, abandonando os impulsos e elevando-os à consciência por meio da mediação da cultura (SAWAIA, 2000 apud SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 360).

O Diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia

Entende-se que as legislações educacionais e práticas educativas envolvem concepções teóricas diversas acerca do desenvolvimento psicológico, das relações de ensino-aprendizagem e do papel do professor no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, Silva (2008) analisa políticas públicas para a Educação Infantil no período após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a partir das discussões da psicologia histórico-cultural.

Para a autora, a concepção de infância presente nos documentos do Ministério da Educação, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do ano de 1998, e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006, pauta-se no protagonismo da criança na relação, associado ao espontaneísmo do ensino-aprendizagem e da função docente, e na valorização do conhecimento cotidiano em detrimento do conhecimento sistematizado.

Assim, para ela, por esses documentos, há **dificuldades em se garantir um desenvolvimento integral da criança**, que permita o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, tal como salienta a **pedagogia histórico-crítica**, tomando as discussões da **psicologia histórico-cultural**.

Além disso, diferentemente dessas concepções, o papel do trabalho educativo, mais precisamente do educador, estaria voltado a estimular e acompanhar a criança, mas não a partir de uma **mediação qualificada**. Desse modo, não é considerado que o educador desempenhe o seu papel enquanto um profissional responsável por garantir a **formação intencional da criança**, visando à sua apropriação da cultura e dos conhecimentos.

Entendendo a relação entre esses documentos oficiais e o cotidiano escolar, mostra-se fundamental não apenas a problematização das vivências e da concepção de educação, a partir de uma **compreensão social e política** dos elementos envolvidos, mas a mobilização de **práticas educativas e atitudes de enfrentamento social**.

Portanto, as **premissas teóricas de Vigotsky e da psicologia histórico-cultural** são fundamentais para a reflexão sobre diferentes temáticas educacionais, mas principalmente para o desvelamento do cenário escolar e para as práticas profissionais.

Nesse sentido, entende-se a importância de considerar os **elementos sociais, psicológicos e psíquicos** que se articulam dialeticamente no desenvolvimento cultural das crianças e adolescentes.

Assim, é preciso o esforço para compreendê-las como **sujeitos ativos** nesse processo, mas atuando, a partir de uma **mediação qualificada e intencional**, no processo de **formação das suas funções psicológicas superiores**, sem desconsiderar os aspectos individuais desse desenvolvimento e as dificuldades reais encontradas nas turmas.

Além disso, ao tomar o **papel do afeto na aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal destas**, é preciso ter como foco a atuação nesse espaço, não para o adestramento ou condicionamento do comportamento das crianças, mas para a criação de condições que, posteriormente, possam **configurar sentidos e atingir um salto entre a fase de adestramento e a de domínio de conduta**.

Por fim, entendendo o desenvolvimento cultural humano marcado por **tensões, avanços e retrocessos** entre essas fases, considera-se de fundamental importância a fase do intelecto ou domínio de conduta no comportamento, para a tomada de consciência e subversão de possíveis condições desfavoráveis, visando à **humanização**, domínio pleno do processo, considerado o **ápice do desenvolvimento cultural humano**.

Potencialidades e Dificuldades da Didática Histórico-Cultural

Sforni (2015) considera que a **aproximação** entre as **teorias da psicologia histórico-cultural** e a **didática** é um caminho importante para se **pensar a prática pedagógica e para se produzir conhecimentos sobre a organização do ensino**. Entretanto, a autora mostra que, no Brasil, esse diálogo ainda é inicial.

Conforme apresenta, no campo da didática, em 1980 evitou-se o tecnicismo e, em 1990, foram adotadas perspectivas de formação influenciadas por políticas neoliberais. Nesse contexto, passou-se a estudar a identidade da didática, novos temas e pesquisas sobre a formação de professores, focando nas representações, saberes e aprendizagens docentes.

Assim, ainda há **lacunas sobre a organização didática da atividade de ensino**, embora o domínio dos conteúdos produzidos historicamente e os meios de favorecer sua apropriação pelos estudantes sejam importantes para o professor.

A **didática** é responsável por **apresentar conhecimentos sobre os modos de transmitir os conteúdos curriculares**, mas para além de sua dimensão técnica. Esse tecnicismo, segundo Sforni (2015), não deve ser confundido com a técnica em si, já que o uso dessa precisa ser pensado em sua origem, razão e resultados.

Além de questões operacionais, a **técnica pode enriquecer o trabalho do professor**, que não é visto como mero reproduzidor de procedimentos. Sendo assim, são importantes as discussões metodológicas e técnicas de ensino, mas é importante também o oferecimento de conhecimento teórico sobre elas.

Percebe-se, ainda, que a reflexão sobre as ações dos professores e dos estudantes faz parte do planejamento da atividade de ensino, sendo fundamental a clareza sobre **o que se deseja produzir, qual aprendizagem se objetiva e o domínio dos meios e instrumentos necessários para fazê-lo.**

Nesse contexto, os cursos de formação têm papel importante para oferecer aos professores conhecimentos que levem em conta o objeto do conhecimento, os sujeitos da aprendizagem e a atividade necessária ao estudante, para a apropriação desse saber, auxiliando a compreender e organizar o próprio ensino, na interação com esse.

Princípios Educativos para a Didática e Prática Histórico-Cultural

Conforme mencionado, o conhecimento da didática e dos processos de ensino e aprendizagem são fundamentais para a análise e redefinição da prática do professor, já que ele adquire a flexibilidade para pensar e redefinir os princípios e ações, de acordo com as condições concretas e particulares que vivencia em sala de aula.

Por isso, segundo Nascimento (2010), seria possível identificar princípios educativos para pensar a didática:

- Conceção do homem como um sujeito histórico;
- Compreensão da formação social da consciência;
- Definição da educação como processo de apropriação da experiência social da humanidade;
- Defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada por signos e instrumentos;
- Entendimento sobre as funções psíquicas superiores, compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e as internalizadas (intrapíquicas);
- Defesa de que a apropriação dos conhecimentos é mediada por pessoas mais experientes.

A transposição desses princípios para a prática pedagógica não é uma tarefa simples, mesmo a psicologia histórico-cultural sendo pressuposto teórico de legislações e PPP's de escolas. É preciso a organização cotidiana do ensino, a estruturação do conteúdo, das metodologias de ensino e da avaliação da aprendizagem.

Dessa forma, estudiosos e pesquisas, que consideram principalmente as contribuições de Vigotsky, têm experimentado modos de organização do ensino e observado os impactos na aprendizagem dos estudantes.

Sforni (2015) destaca princípios e ações didáticas com base nessa perspectiva teórica, que leva em conta as discussões de autores como Vigotsky, Luria, Leontiev, Davidov e obras de autores brasileiros.

● **Princípio do Ensino que Desenvolve**

Esse é um primeiro princípio para pensar a didática e a prática histórico-cultural. Este considera a importância do planejar, executar e avaliar o ensino, considerando a experiência socialmente elaborada como conteúdo das áreas do conhecimento e objetivando o próximo desenvolvimento dos estudantes.

Para isso, é importante conhecer o nível de desenvolvimento presente nos estudantes, já que o desenvolvimento é entendido por avanços qualitativos no nível, na forma e nos tipos de atividades do sujeito.

Planejadas adequadamente, contribuem nesse processo as avaliações formais de desempenho, as avaliações informais resultantes da observação, a análise de atividades, os diálogos com a turma, entre outras ações.

Contudo, é preciso considerar que a sala, muitas vezes, é um espaço coletivo, não individual, de aprendizagem. Como os estudantes apresentam diferentes níveis de desenvolvimento, atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) requer uma didática que proponha atividades coletivas e atividades individualizadas, pensadas em horários e espaços próprios para isso.

Essa proposta individualizada precisa estar associada às situações coletivas de ensino, porém, o(a) docente deve identificar conhecimentos e capacidades comuns à turma e as aprendizagens consolidadas que merecem investimento. Conforme apresenta Sforni (2015),

O desenvolvimento de cada criança ocorre de forma singular, no entanto, há traços comuns entre estudantes de uma mesma sala de aula, seja porque participaram de situações sociais de desenvolvimento semelhantes, seja porque frequentaram a mesma sala de aula, a mesma escola, seja ainda porque participaram ou participam da mesma comunidade. Enfim, os estudantes de uma sala estão envoltos em uma mesma cultura na escola e na comunidade e partilham um histórico semelhante. (SFORNI, 2015, p. 383).

Nesse contexto, o(a) professor(a) pode realizar um levantamento inicial que seja referência para selecionar os conteúdos e definir as abordagens. Além disso, esse levantamento é um parâmetro para a avaliação contínua do processo, permitindo que compare o ponto de partida e a expectativa de aprendizagem, e que redirecione as ações durante o percurso de uma aula, unidade de ensino ou curso.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural e dos seus desdobramentos na pedagogia histórico-crítica, a atividade do sujeito é central. Dessa forma, atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação são funções psíquicas que podem ser ativadas, ao serem integradas aos conteúdos curriculares.

Para que esse processo seja identificado, há manifestações externas, como os gestos e a linguagem oral, que sinalizam a atividade mental realizada pelo estudante em contato com os conteúdos. Mais do que verificar os erros e acertos, portanto, é preciso observar a explicitação verbal e como estão pensando durante as atividades, já que isso pode apontar para a eficácia do ensino, caso estudante esteja caminhando para abstração e generalização desses, por exemplo.

● **Princípio do Caráter Ativo da Aprendizagem**

Embora a função da escola seja a transmissão-assimilação do conhecimento historicamente sistematizado, a didática não considera um modelo linear e mecânico. Pelo contrário, levando em conta o caráter ativo da aprendizagem, a valorização dos conhecimentos científicos extrapola metodologias tradicionais de ensino.

Para que haja uma transformação qualitativa do desenvolvimento dos estudantes, é fundamental que a linguagem (conceito definido) esteja associada ao pensamento conceitual (processos psíquicos mediados pelo conceito). Nessa unidade entre linguagem e pensamento, o estudante precisa atuar mentalmente com o conceito, participando efetivamente na elaboração da síntese conceitual e não apenas aprendendo palavras ou procedimentos vazios de significado.

Esse processo é feito de forma coletiva, no trabalho conjunto e mediado entre professores e estudantes. Dessa forma, no estabelecimento da relação ativa com o conhecimento, o estudante apropria-se do processo lógico-histórico que está na elaboração de um conceito e desenvolve-se conjuntamente formas de pensamento mais complexas.

Essa percepção faz com que o conhecimento não seja visto como uma verdade atemporal, absoluta e imutável. Contrariamente, ao envolver ações mentais de reflexão e análise, o conhecimento é visto como uma produção humana em movimento e resposta às necessidades dos seres humanos ao longo da história.

Dito isso, outro ponto importante é considerar a **necessidade** e o **motivo** da aprendizagem, já que, muitas vezes, o sujeito se depara com uma falta de sentido da informação e se mostra apático. Para favorecer a formação de necessidades e motivos, podem ser utilizadas algumas ações docentes:

- Jogos;
- Situações problema que envolvam narrativas reais ou imaginárias;
- Problemas relacionados a questões e fenômenos cotidianos;
- Filmes;
- Notícias;
- Situações intergrupos.

Em geral, essas estratégias podem envolver a explicação e a negociação coletiva de significados, a clareza na elaboração e na explicitação dos argumentos, a inserção no horizonte investigativo que origina o conceito, entre outras elaborações conceituais e ativas.

● **Princípio do Caráter Consciente e Princípio da Unidade entre o Plano Material (ou Materializado) e o Verbal**

O planejamento e a organização da atividade precisam colocar os conceitos científicos como objeto da atividade mental dos estudantes. Nesse sentido, não é simples o processo para se construir a abstração e generalização, e o sujeito precisa tomar consciência da relação entre sua ação e o conteúdo da atividade.

O papel do professor, portanto, é refletir e elaborar atividades que possam promover o modo de ação geral com o conceito; prever ações mentais para que o conteúdo central seja o foco da consciência dos estudantes; observar e atentar-se para as explicitações verbais dos estudantes, já que é uma forma de sinalizar o estabelecimento ou não da relação entre o particular e o geral.

Além disso, é necessário adotar uma didática que dê conta da interação entre o plano material (fenômenos ou objetos) ou suas representações (ilustrações, mapas, filmes, maquetes) e o plano mental (atuação com abstrações).

Nesse movimento entre abstrato/concreto e o concreto/abstrato, a linguagem verbal, em sua modalidade oral e escrita, é considerada fundamental como uma mediadora entre os dois planos, já que contribui para destacar o essencial da atividade realizada e o foco dos conceitos contidos ali. Para isso, o professor atua na organização de atividades que permitam essa interação. A mobilização da linguagem científica/teórica, por sua vez, precisa ser trabalhada pelo uso de textos científicos e clássicos das áreas do conhecimento.

● **Princípio da Ação Mediada pelo Conceito**

O planejamento do ensino precisa considerar a contextualização dos conceitos científicos, que são os mediadores sociais da interação do sujeito com os fenômenos. Destacando a sua presença na realidade imediata, mas apresentando também o movimento lógico-histórico que contribui para a sua elaboração, o professor contribui para esse processo.

Mais do que uma narrativa histórica, a contextualização permeia as atividades e precisa inserir os estudantes em situações semelhantes àquelas em que os conceitos foram considerados necessários e elaborados. Assim, os conceitos passam a ser vistos como instrumentos simbólicos que buscam atender às necessidades de compreensão e intervenção na realidade pelos seres humanos.

No caso do plano de ensino, por exemplo, uma estratégia é analisar o conteúdo e compreender a função que desempenha enquanto instrumento simbólico e a sua atuação sobre os fenômenos da realidade. Para Sforzi (2015),

Para tanto, assumimos o pressuposto de que conhecer a origem e o desenvolvimento do conceito na história ajuda-nos identificar sua essência como instrumento da atividade humana, leva-nos a compreender “[...] a que propósito e por que, em que base, com que potencial o objeto veio a existir nessa forma e não em outra”. (PASQUALINI, 2010, p. 44 apud SFORZI, 2015, p. 391).

As atividades e tarefas de aprendizagem, portanto, podem contribuir para que os estudantes se aproximem do conceito. Todavia, é preciso que os estudantes sejam incentivados, pelo acompanhamento e orientação constante do processo, a desenvolver operações mentais, que não são naturais e espontâneas, e envolvem momentos diferentes até que se torne mais autônomo.

Na didática e prática histórico-cultural, o ponto de chegada na avaliação da aprendizagem é a apreensão do concreto pela mediação do abstrato. Dessa forma, a avaliação não considera apenas a definição do conceito, a repetição de procedimentos ou a resolução de exercícios. Pelo contrário, a aprendizagem é identificada na internalização da linguagem e na realização de operações mentais com os conceitos em situações, objetivos e fenômenos novos.

Para isso, é preciso identificar indícios expressos na linguagem dos estudantes, em situações como:

- Explicação de determinados fenômenos;
- Incorporação da explicação conceitual em suas argumentações;
- Resolução autônoma das atividades que se relacionam à mesma base conceitual;
- Maneira pelo qual age no plano material, considerando os conteúdos específicos;
- Inclusão, ao final do processo de estudo, de novos problemas de aprendizagem, que permitam identificar operações mentais com o conceito.

Dica: Sforzi (2015) apresenta, na forma de um quadro, a síntese de possíveis princípios didáticos e ações docentes que podem ser consideradas favoráveis à aprendizagem. Caso tenha alguma dúvida, dê uma olhada no artigo citado, pois é uma forma interessante de visualizar as possibilidades e as dificuldades para desenvolver a organização do ensino (planejamento, execução e avaliação) com base nas discussões da teoria histórico-cultural.

RESIGNIFICAÇÃO DA DIDÁTICA NOS ANOS 90: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES

A resignificação da didática nos anos 1990 está inserida em um contexto histórico e educacional de profundas transformações, tanto no Brasil quanto no cenário internacional.

Durante essa década, influências neoliberais começaram a permear as políticas públicas, com impactos na educação, e a didática passou por um processo de renovação, buscando responder às novas demandas sociais e econômicas. Esse movimento esteve marcado por revisões críticas, especialmente no que diz respeito ao papel do professor, ao foco no aluno como centro do processo de aprendizagem e à incorporação de práticas pedagógicas mais reflexivas e dialógicas.

Os anos 1990 foram marcados pelo avanço de reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, que incentivavam uma reestruturação das políticas públicas educacionais.

No Brasil, essas reformas culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, que consolidou princípios fundamentais para a resignificação da didática, como a valorização da autonomia da escola, a flexibilização curricular e a ênfase na formação integral do estudante.

Além disso, o período foi caracterizado por uma crítica à educação tradicional, que até então prevalecia no Brasil, baseada em práticas expositivas e centradas no professor.

A nova didática passou a buscar estratégias pedagógicas que fomentassem uma aprendizagem mais ativa, participativa e contextualizada, de forma a preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade em transformação.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

A resignificação da didática nos anos 1990 se sustentou em alguns princípios fundamentais, que influenciaram tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas em sala de aula:

- **Reflexão crítica sobre a prática:** influenciada pelas ideias de autores como Donald Schön e Paulo Freire, a didática passou a valorizar o professor como um “profissional reflexivo”. O docente foi estimulado a analisar suas práticas pedagógicas de maneira crítica e autônoma, ajustando-as às necessidades dos alunos e ao contexto social;
- **Foco no aluno como sujeito ativo:** inspirada pelas teorias construtivistas de Jean Piaget e pelas ideias sociointeracionistas de Lev Vygotsky, a didática nos anos 1990 colocou o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. O estudante não era mais visto como um receptor passivo do conhecimento, mas como um sujeito que constrói o saber de forma ativa e colaborativa a partir de suas experiências e interações com o meio;
- **Currículo contextualizado:** outra mudança importante foi a flexibilização curricular, que buscava atender às especificidades regionais, culturais e sociais dos estudantes. A didática resignificada se propôs a integrar os conhecimentos formais com a realidade vivida pelos alunos, de forma a tornar o processo educacional mais significativo e relevante.

PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

Com base nesses princípios, algumas proposições pedagógicas passaram a ser enfatizadas nas discussões sobre a didática, promovendo uma prática educativa mais dinâmica e democrática:

- **Metodologias ativas:** a didática passou a valorizar metodologias que envolvessem os alunos em atividades práticas e colaborativas, como projetos interdisciplinares, pesquisas de campo e trabalhos em grupo, promovendo um aprendizado mais experiencial;
- **Integração de novas tecnologias:** o início da popularização das tecnologias digitais nos anos 1990 trouxe consigo novas possibilidades para o ensino. As tecnologias passaram a ser vistas como ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem, capazes de diversificar as estratégias pedagógicas e ampliar o acesso ao conhecimento;
- **Formação continuada de professores:** a formação docente também foi um foco importante das proposições didáticas dessa época. A LDB, de 1996, reforçou a necessidade de formação continuada dos professores, não só em termos de conteúdos específicos, mas também no que tange às metodologias pedagógicas, incentivando uma prática pedagógica que fosse reflexiva e adaptável.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR NA AÇÃO DIDÁTICA

Refletiremos sobre as relações interativas em sala de aula a partir do construtivismo. De acordo com essa perspectiva teórica, nossa estrutura cognitiva se configura a partir de um conjunto de esquemas de conhecimento. Esses esquemas constituem-se como representações, firmadas pela pessoa, que, em determinado momento, vão sendo modificados, revisitados e reavaliados, tornando-se mais complexos e adaptando-se às realidades postas.

Para Zabala (2010), o construtivismo pauta-se em uma série de princípios que, além de permitirem compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem, se articulam em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos.